

حقيقة التربية

السنة العشرون

نوفمبر ١٩٦٧

العدد الأول

في هذا العدد :

- مشكلات التطبيق التربوي : للأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم
- القيادة في التربية : للأستاذ د. حسين سليمان قورة
- اتجاهات في تطوير المناهج المدرسية : للأستاذ د. أحمد خيري كاظم
- أهمية الاختيار للوظائف القيادية : للأستاذ حليم ابراهيم جريس
- مناهج علم النفس : للأستاذ د. ابراهيم عصمت مطاوع
- المدرسة الابتدائية الملحق ودورها في نشر التجارب الناجحة : للأستاذ محمد بسيوني الخطيب
- تنظيم الجهاز الوظيفي بالمناطق التعليمية : للأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم
- مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال : للأستاذ محمد يحيى العجيزي
- دور اللغة العربية في تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية : للأستاذ د. حنا مرقص
- ماذا يقول المدرسون عن التليفزيون ؟ : للأستاذ د. محمد فتح الباب عبد الحليم
- أخبار الزاوية
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات المعلمين

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قودة

● الاشتراك السنوي : -

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
والصحيفة .

٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للطلبة .

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث

التي تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم

رئيس التحرير بمقر الرابطة .

تصدر اربعة اعداد في السنة

في اوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

صحيفة التربية

السنة العشرون

نوفمبر ١٩٦٧

العدد الأول

في هذا العدد

- مشكلات التطبيق التربوي : للأستاذ الدكتور عبدالعزيز السيد وزير التربية والتعليم
- القيادة في التربية : للأستاذ د. حسين سليمان قورة
- اتجاهات في تطوير المناهج المدرسية : للأستاذ د. أحمد خيرى كاظم
- أهمية الاختيار للوظائف القيادية : للأستاذ حليم ابراهيم جريس
- مناهج علم النفس : للأستاذ د. ابراهيم عصمت مطاوع
- المدرسة الابتدائية الملحقه ودورها في نشر التجارب الناجحة : للأستاذ محمد بسيونى الخطيب
- تنظيم الجهاز الوظيفى بالمناطق التعليمية : للأستاذ ناصف عبدالسيد ابراهيم
- مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال : للأستاذ محمد يحيى العجيزى
- دور اللغة العربية في تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية : للأستاذ د. حنا مرقص
- ماذا يقول المدرسون عن التليفزيون ؟ : للأستاذ د. محمد فتح الباب عبد الحليم
- أخبار الرابطة
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

(١٥٠٠٠٠٠٠٠٠٠)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد و كليات العلوم *thea Alexandria*

مشكلات التطبيق التربوى

كلمة السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد
وزير التربية والتعليم

فى ندوة الرابطة - مساء الاثنين ١١/٩/١٩٦٧

السيد رئيس الرابطة ، السادة الزملاء :

أشكر لكم حسن استقبالكم لى ، ودعوتى للتحديث اليكم ، والواقع أنكم أشبعتم رغبة كانت تجول فى خاطرى ، وهى أن تتاح لى فرصة التحديث الى مجموعة نابهة من رجال التربية والتعليم . وأود فى الوقت نفسه أن أذكر أننى لا أستطيع أن أزور هذه الرابطة دون أن أحيى ذكرى أستاذنا الجليل «اسماعيل القبانى» ، منشئ الرابطة ، وواضع أسس التربية فى بلادنا ، بل وفى الشرق الأوسط كله .

ويعتبر « اسماعيل القبانى » حدثا هاما فى تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، ونقطة تحول حقيقية فيه ، فقد أدى رسالته على الوجه الأكمل ، بحيث لا أستطيع - كما قلت - أن أبدأ حديثى معكم دون أن أحيى ذكراه ولأذكر أنه فى عام ١٩٢٥ - أى منذ حوالى ٤٢ سنة - نقل الى مدرسة المعلمين العليا شاب صغير السن ، ولكنه كان يتقن ذكاء ويمتلىء نشاطا ، وكان فتحا جديدا فى تدريس التربية وعلم النفس فى ذلك الوقت

كان منهج التربية الذى يدرس لطلبة مدرسة المعلمين فى ذلك الوقت لا يعدو تعليم سيكولوجية « هربارت » ، وخطوات هربارت الخمس فى التدريس ، وكانت كلها مدونة تدوينا واضحا - كقواعد اللغة العربية - فى كتب التربية . وكذلك تعليم بعض المعلومات عن حفظ النظام فى الفصل ، وطريقة وضع الأسئلة ، والسؤال الجيد والسؤال الردىء ، والمواظبة والحضور ، الى غير ذلك مما كان يستخف به الطلاب لاسيما فى مراحل التعليم العليا . .

ولكن « اسماعيل القبانى » بدأ نهجا جديدا فى تدريس علم النفس ، وبدأنا نشعر أننا ندرس علما حيا وعلى أصول علمية . ثم بدأ كذلك فتحا جديدا فى تدريس التربية ، بتدريس فلسفتها وأهدافها وتوسيع آفاق دارسيها . ولم يكن الأثر الذى أحدثه « اسماعيل القبانى » هو مجرد تغيير مناهج الدراسة ،

ولكن أثره الكبير كان يتمثل فى حفظ كثير من الطلاب على الايمان برسالتهم
واشعارهم بأن لمهنتهم عمقا وأن لرسالتهم أبعادا لم يكونوا يتبينوها من قبل ،
ومن هنا كانت نقطة البداية لشعور المعلمين بقيمتهم الفنية .

ولقد كانت هذه الفترة مرحلة هامة من مراحل تحول التعليم العالى فى
مصر ، لأن الجامعة أنشئت عام ١٩٢٥ ، فكان طلاب المعلمين العليا يشعرون
بمركب نقص وبفارق كبير فى المادة العلمية بينهم وبين الدارسين فى الجامعة ،
وأنهم أقل تخصصا منهم ، وأن الظروف قد فرضت عليهم مهنة التعليم وهى
مهنة لا تشبع كبريائهم ، لا من حيث المادة العلمية ، ولا من حيث التوجيه
المهنى . . . فاذا كان اسماعيل القباني قد اضاف شيئا جديدا كما قلت ، فلأنه
لم يصف الى المنهج مادة جديدة فحسب ، ولكنه اضاف عمقا جديدا وأبعادا
جديدة فى مجال الاعداد الفنى للمعلمين . . .

وكان لهذا أثره الكبير على طلاب مدرسة المعلمين العليا وقتئذ ، فاتجهوا
بكلياتهم الى هذا الداعية الجديد ، وبدعوا يتجهون نحو دراسة التربية وعلم
النفس ، وأصبحوا يشعرون أنهم حينما يدرسون مهنة التعليم ، فانما يدرسون
مهنة ذات عمق وذات أبعاد كبيرة ، تجعل منهم فنيين بالمعنى الحقيقى . ولذلك
نلاحظ أن مدرسة المعلمين العليا خرجت فى هذه الفترة خير تلاميذ « اسماعيل
القباني » ، وأذكر منهم على سبيل المثال : عبد العزيز القوصى ، وفؤاد جلال . .
وغیرهما .

تلك هى بعض الظواهر التى أعتقد أنها كانت نقطة تحول فى التاريخ
التربوى فى مصر ، حيث بدأت مدرسة جديدة تضم عددا من النابهين يتم اعدادهم
لكى يصبحوا مربين ومعلمين . ثم نمت هذه المدرسة وازدهرت وأثرت فى
دراسة التربية فى مصر . . . حتى أتيح لاسماعيل القباني فى عام ١٩٣٠ أن
يعمل فى ميدان آخر هو ميدان البحث التربوى ، وكان ذلك بمناسبة قدوم
« كلاباريد » و « مان » الى مصر . . . وقد أدى ذلك كله الى انشاء « معهد التربية
للمعلمين » .

ولعلنى قصدت من ذلك أن أقول لكم ، وأنتم خريجو معاهد التربية ، انكم
تحملون رسالة بدأها اسماعيل القباني . . . ولكنى أتساءل عما اذا كنتم
تعيشون الآن فى مستوى هذه الرسالة . . أم لا ؟ . . ذلك لأننا لازلنا نتناول
التربية وعلوم التربية ، وطرق التربية بنفس العلم وبنفس الطريقة التى كان
يتناولها بها اسماعيل القباني ، مع أن اسماعيل القباني نفسه ، لو كان موجودا
الآن بين ظهرانينا ، لما رضى عن هذا ، ولما رضى أن نعيش فى عام ١٩٦٧ بنفس
الأفكار التى كانت سائدة فى عام ١٩٢٥ . .

هذه هى نقطة البداية لحديثى معكم ، حتى نتبين طبيعة مشكلاتنا التعليمية،
وموقفكم منها . . . ولقد تحدث زميلكم رئيس الرابطة عن أغراض الرابطة

ورسالة الخريجين ، وعن القيادة والوظائف القيادية ، وعن الترقيات والتنقلات ، وعن مقترحات الرابطة في شأن تطوير هذه النظم ... وهذه الأمور كلها أضاعها موضع اهتمامى واعتبارى ، بل انها موضع اهتمامنا واعتبارنا جميعا . ولكن الواقع أن هذه المشكلة ليست هى المشكلة التى يواجهها التعليم فى مصر الآن ، بل والتعليم فى العالم كله .

فمنذ عام ١٩٢٥ كانت التربية والاعداد التربوى للمعلم يتجه الى عمل المدرس فى الفصل : ولذا كانت الأهمية الكبرى تتجه الى تدريس سيكولوجية الطفولة ، والى طرق التدريس ذاتها ، والى اثاره شوق التلاميذ ، والى طريقة المشروعات ... أى أن عملية اعداد المعلم كانت تهتم بتكوين مدرس فى الفصل ، مهمته اجتذاب شوق التلاميذ ، واثارة ميولهم واستخراج خير ما فيهم بطريقة التدريس ، وبمهارته فى علم النفس ، وبالمشروعات ، وبوسائل القياس ، وبغير ذلك من الوسائل التى جعلت العمل الفنى للمعلم محصورا فى هذه الناحية التربوية فقط .

واذا تتبعنا كل ما كان يجرى فى عام ١٩٢٥ وما بعده ، فاننا نجد أنه كان يهدف الى تأصيل كيفية اعداد المعلم من حيث طرق التدريس وفلسفتها ، والتعرف على ميول التلاميذ ورغباتهم ، ووسائل نقلهم من الحاضر الى المستقبل ... أو بمعنى آخر فان اعداد المعلم كان يستهدف تعريفه بطرق التدريس وتدريبه عليها ، بحيث كانت عملية الاعداد تنصب على تعليم المدرس : « كيف يساعد التلميذ على النمو فردا وكائنا حيا » .

ومن جهة أخرى كانت البحوث كلها تتجه الى استنباط المقاييس التى تقيس الذكاء ، وتقيس التحصيل ، وكانت التجارب التى تجرى فى المدارس النموذجية تتجه كلها الى هذه الناحية . ولا أريد مع ذلك أن أقلل من شأن هذه الجهود ، فهى التى وضعت اللبنة الأولى فى اعداد المعلم ، لأن كل ما نجريه فى التربية إنما ينتهى أخيرا الى الفصل ، والى التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم كإنسان والتلميذ كإنسان ...

ولكنى أود أن أقول ان عملية التعليم واعداد المعلم أصبحت تتسع فى الوقت الحاضر لأكثر من هذا بكثير ، وأرجو أن يكون ذلك واضحا أمامكم ، حتى نستطيع أن نتبين كنه مشكلاتنا الحقيقية فى التعليم وطبيعتها وأبعادها .

والواقع أننا لو تتبعنا النزاع الذى كان قائما بين الدكتور طه حسين والأستاذ اسماعيل القباني ، لوجدنا أن التعارض بينهما كان تعارضا ظاهريا ، فلم يكن هناك ثمة خلاف بين الاتجاهين : فالأول كان يتحدث عن السياسة العامة والفلسفة العامة للتعليم وربطه بالمجتمع والثقافة ، وينادى بأن التعليم كالماء والهواء ، والثانى كان ينادى بضرورة تحسين طرق التعليم ، واعداد المعلمين ، وتكوين الأفراد النابهين - ولاتعارض بين الاتجاه الأول والاتجاه الثانى،

فأحدهما سياسى اجتماعى ، والآخر فنى تربوى : والتعليم يجب أن يجمع بين هذين الاتجاهين . ولذلك فإن التعارض فى رأى لم يكن له أساس . . فالرأيان متكاملان .

وتختلف مفاهيم التعليم فى الوقت الحاضر عما كانت عليه فى الماضى ؛ حيث لم يعد التعليم مهمة المعلمين ورجال التربية فقط ، بل انه - بالإضافة الى ذلك - مهمة السياسيين والمخططين والاقتصاديين ، فالتعليم أصبح عملاقوميا يتصل ببناء المجتمع ذاته ، وبناء الدولة نفسها سواء أكانت متقدمة أو نامية أو متخلفة . هذا هو الاتجاه الحديث فى التعليم فلم تعد عملية التربية والتعليم مقصورة على المعلمين ورجال التربية فحسب ، يبتون فيها وفى سياستها وإنما أصبحت عملية قومية يسهم فيها رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع والتخطيط كذلك أصبح تخطيط التعليم جزءا من تخطيط أكبر وأشمل لبناء الدولة ، سواء أكانت ديمقراطية أو غير ديمقراطية ، رأسمالية أو اشتراكية

وأذكر أننى عندما زرت جامعة كولومبيا فى عام ١٩٤٨ ، قرأت لجورج كونت كتابه : "?? ... Does the School Build A New Social Order" وهذا الكتاب أثار الرأى العام فى ذلك الوقت ، وقيل عن مؤلفه أنه شيوعى . . اذ كيف ينادى برأى يقول ان المدرسة تستطيع أن تقيم مجتمعا جديدا ، وأن تلعب دورا فعلا فى بناء هذا المجتمع ؟؟ . . ولقد كان المجتمع الأمريكى فى ذلك الوقت كثير الحذر من التجربة الروسية ، وكثير الحذر من كل عمل اجتماعى يعطى للمجتمع صفة التوجيه ، ولذلك اتهم « جورج كونت » بأنه رجل يسارى .

ولم يكن أحد ليدرى فى ذلك الوقت أنه قبل مضى عشرين عاما بعد هذا التاريخ ، أن المدارس ومعاهد التعليم سوف تدعى الى العمل على اقامة مجتمعات جديدة تقوم على التخطيط ، حتى فى أمريكا نفسها . ولما نادى رجال الاقتصاد عقب الحرب العالمية الثانية بضرورة التخطيط الاقتصادى ، قيل ان هذا عمل دكتاتورى . . . ولم يكن أحد ليدرى أن جميع دول العالم ستأخذ بنظام التخطيط الاقتصادى بعد فترة وجيزة

اننا نعيش الآن فى عصر العلم والتكنولوجيا : والتنبؤ فى هذا العصر عسير وليس سهلا ، لأنه عالم سريع التغير . . . فماذا يكون شكل العالم فى المستقبل ؟ وكيف تكون حالة الصناعة فيه ؟ وكيف تكون العلاقات الاجتماعية والدولية ؟ وما القوى التى تكون فى أيدينا مستقبلا ؟ وكيف يتحرك العالم بأجزائه المتخلفة وغير المتخلفة ؟ . . . كل هذه الأسئلة تجعل التنبؤ بالمستقبل عسيرا فى عصر العلم ، وهذا هو ما يلقي على التعليم عبئا ثقيلا ، لأننا نعد

التلاميذ لعصر مجهول ، عدتهم فيه التفكير السليم ، وتنمية الشخصية ، واثمستك بالمثل العليا وبالقيم الإنسانية ... تلك هي أسلحتهم الوحيدة لهذا المستقبل ، وليس العلم الذى يتلقونه ، ولا المعلومات التى يحصلونها ، ولا المهارات التى يكتسبونها بذات قيمة لهم ، لأنها لا تبقى معهم زمنا طويلا ، ولكن الذى يبقى معهم ما اكتسبوه من خبرات ومن قيم وعقائد ، وما اتصفوا به من صفات علمية وتكنولوجية .

ولعل أهم ما يتميز به عصر العلوم الحالى حاجته الماسة الى التكنولوجيا ، واذا كنا حقا نعيش فى عصر العلم ، فليس أمامنا سوى المزج بين العلم والعمل ، لأن العلم والتفكير العلمى كليهما كانا معروفين منذ عهد « أرسطو » ولكن التحول الحقيقى هو الذى يتمثل فى « التزاوج » بين العلم والتكنولوجيا ، ولذلك يعرف العصر الحديث بعصر التكنولوجيا .. وبدهى أن التكنولوجيا الحديثة هى التى تبنى على العلم ذاته .

لقد عرف قدماء المصريين التكنولوجيا وعرفتها الصين ، كما عرف الاغريق العلم والتفكير العلمى المجرد ، ولكن الحدث الهام فى تاريخ البشرية هو الأخذ بأسلوب التفكير العلمى الحديث والتزاوج بين العلم والتكنولوجيا .. وهذا الاتجاه هو الذى أعطى العالم الدفعة الحالية الكبرى ، فلم يعد هناك فصل بين ما هو نظرى وما هو عملى ، فالنظرى والعمل والتطبيق كلها أصبحت تسير جنبا الى جنب فى المستويات المختلفة ، فنحن لا نسير الآن مثلا على تخطيط مدارس عملية وأخرى نظرية ، وانما نسير فى انشاء مدارس تقوم على مزج العلم بالعمل فى كافة المستويات ، مراعين قدرات التلاميذ ومستوياتهم ومراحل نموهم .

تأتى بعد ذلك مسألة أخرى ... ألا وهى ربط التعليم بالتنمية نفسها ، وليست التنمية أمرا اقتصاديا أو اجتماعيا أو ثقافيا فقط ، وانما هى تشمل هذا كله . ويحتاج تخطيط التعليم وربطه بالتنمية الى دراسات متعددة وشاملة لا زالت حتى الآن فى مراحلها الأولى ، ونتائجها لا يعتمد عليها دائما .. ولذلك ينبغى ألا نندفع فيها الا طبقا لتخطيط سليم ، وهذه ظاهرة أخرى من الظواهر التى يتأثر بها التعليم فى الوقت الحاضر .

ولا أريد أن أطيل عليكم فى هذا الشأن ... ولكنى أخرج مما سبق بسؤال هام ... ألا وهو :

« ما مشكلاتنا التعليمية فى مصر ؟ »

واذا أردت التحدث عن هذه المشكلات الآن ، فانه لا يمكننى أن أستوعبها كلها ، ولذلك فسأكتفى بالإشارة الى بعضها أو الى أهمها بمعنى آخر ... وربما لا يمكننى أيضا أن أتحدث فى حلها ، فليست الحلول بهذه السرعة كما

تعلمون ، ولكن الذى يهمنى هو أن تتضح لنا هذه المشكلات ، والتوضيح خطوة هامة وأساسية فى سبيل التوصل الى الحل والى العلاج .

ان مشكلاتنا الحالية فى التعليم تختلف عما كانت عليه قبل الثورة ، فمشكلاتنا قبل الثورة كانت ناتجة عن التخلف ، أما مشكلاتنا الحالية فناتجة عن « النجاح والتقدم » الذى أحرزناه فى التعليم منذ عام ١٩٥٢ حتى الآن . . . كانت المشكلات الأولى تتصل بالطبقية فى التعليم ، وبالأزدواج القائم فيه ، وبانعدام تكافؤ الفرص . . . أما المشكلات الحالية فتتصل بالتوسع الهائل فى التعليم ، وبتحسين طرق التدريس فى المدارس ، وبتوحيد المرحلة الأولى ، وبتحقيق ديمقراطية التعليم ، وإتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين . . . خصوصاً إذا علمنا أن الزيادة فى التعليم الابتدائى بلغت فى الوقت الحاضر نحو ١٤٠٪ عما كانت عليه قبل الثورة ، وفى التعليم الثانوى نحو ٥٠٪ ، وفى التعليم الفنى نحو ٤٥٠٪ ، وفى اعداد المعلمين نحو ١٠٠٪ .

ولقد استطعنا بعد عام ١٩٥٢ أن نتغلب على كثير من المشكلات التعليمية ، ولكن نشأت لدينا مشكلات أخرى هى ما أسميتها « مشكلات النجاح والتقدم » وكما قلت إذا لم نغير من تفكيرنا فى مسائل التعليم ، وإذا لم نعدل من أساليبنا فى معالجة مشكلاته ، فأننا سنظل كما كنا فى عام ١٩٣٠ ، متخلفين عن الثورة بنحو ٣٧ سنة ومتخلفين عن العالم كذلك بسنين طويلة . . .

وقد زالت الآن مشكلة الازدواج فى المرحلة الأولى ، ومشكلة نشر التعليم وجعله ميسوراً لكل مواطن بعد أن بلغنا نحو نسبة ٨٠٪ فى استيعاب الملزمين، ومشكلة إتاحة الفرص المتكافئة لجميع المواطنين . . . وأصبحت الخطوات التى خطوناها فى هذه النواحي واضحة لنا جميعاً : من مجانية للتعليم ، ومن مكافآت للمتفوقين ، ومن تنسيق القبول بطريقة ديمقراطية يرتضيها المجتمع . . . كل هذه الاجراءات انتهينا منها ، ونستطيع أن نفخر بأننا قد وصلنا حقيقة الى تأصيل ديمقراطية التعليم وإتاحة الفرص لبلوغ مراتب من التعليم لم تبلغها كثير من الأمم قبلنا .

ولكن . . . هل كان ذلك بضمن أو بغير ثمن ؟ وهل كانت لذلك آثار على التعليم أم لا ؟ وهل حصلنا على عائد مجز للجهود والنفقات التى بذلت فى سبيل التعليم ؟ فهما العائد - مثلاً - من التعليم الابتدائى ، وعلى من تقع المسؤولية إذا كان هذا العائد لا يوازي الجهود والنفقات ؟ . . . وانى أطرح هذا السؤال لأننا نلاحظ أن مستويات المتعلمين الآن فى المرحلة الأولى غير مرضية ، لا يرضى عنها الآباء ولا المعلمون أنفسهم . . . وهناك من يقول ان العيوب ترجع الى نظام النقل الآلى ، أو الى عدم مواظبة التلميذ على الحضور ، أو الى غير ذلك من الأسباب . . . ولكنى أعلق أهمية فى هذا الشأن على المعلم وعلى الدور الفعال الذى يمكن أن يقوم به للنهوض بواجبه بل وبوطنه ، فالمسؤولية الأولى تقع على

المعلمين أنفسهم ، فمهما يكن الأمر ، فالمعلم هو المحور الأول والأخير في المدرسة. فقد فتحت المدارس ، وأصبح التعليم بالمجان في جميع مراحله ، وقد يكون هناك نقص معين في المباني أو التجهيزات ، وقد يكون نظام النقل الألى مؤثرا في مستويات التعليم بالمرحلة الابتدائية . . . ولكن ذلك كله في نظري يمكن أن نجد له علاجا ، ويمكن أن نصل الى مستويات مرضية في التعليم اذا كان المعلمون أنفسهم يبذلون جهدا أكبر في عملهم وعناية أكبر . وليس معنى ذلك أنى أنهم المعلمين بأنهم قصروا في واجبهم أو عزفوا عن عملهم ، ولكننى أطلب منهم المزيد من البذل والمزيد من الجهد والمزيد من التضحية ، لا فى التعليم الابتدائى فحسب ، بل فى كافة مراحل التعليم الأخرى .

وان ايمائى لا يتزعزع فى أننا نستطيع أن نقيم مدرسة فى الخلاء ، تجمع التلاميذ والمعلم فقط دون أية امكانيات أخرى ، لأن المعلم اذا اخلص لعمله وتفانى فيه ، استطاع أن يقيم مدرسة جيدة تحت جميع الظروف والأحوال . . والمعلم غير المدرس ، فالمدرس يعطى دروسا ولكن المعلم شىء آخر غير هذا ، فالمعلم عندى : علم ، وفن ، وضمير ، وخلق . . . واذا فقد واحدة من هذه الصفات لم يعد معلما . وللوصول الى مستوى تعليمى صحيح لابد أن تتجلى قدرة المعلم فى الابداع والخلق ، وفى تحويل دروسه ومواقفه مع التلاميذ الى مواقف حية ومتجددة دائما .

ويختلف المعلم عن غيره من الفنين ، فمهمته ليست عملية يومية تتكرر بطريقة ميكانيكية ، بل على العكس فى كل يوم ، وفى كل درس ، ومع كل تلميذ ، يكون المعلم فى موقف حى وفى موقف جديد . ويدهى أن مهنة التعليم لا يمكن أن تقوم الا بالعلم ، فالمعلم بغير علم لا يمكن أن يسمى معلما ، ومهما قلنا فى أمر التفتيش والرقابة . . . فان ضمير المعلم هو المرجع الأول والأخير فى عملية التربية والتعليم ، لماذا ؟ لأنه يتعامل مع تلاميذ صغار السن لا يستطيعون الحكم على أعماله ، ومرجع الأمر كله الى ضميره هو .

ولا أنسى فى هذا المجال أن أذكر أنه يتحتم على المعلم أن يكون على خلق كريم ، تتمثل فيه كل معانى الكرامة والعفة والاخلاص والمثل الحية ، لأن التلاميذ يأخذون عنه هذه المثل وهذه القيم . ولا يقتصر دور المعلم على المدرسة ذاتها ، بل يجب عليه أن يكون قائدا فى البيئة التى يعيش فيها أيضا . لن تصلح أمة بدون صلاح معلميه ، واذا كان فى إمكان الأمم الأخرى صنع واجهات من التقدم ، كاقامة المصانع والمباني ومد الطرق وغيرها . . . واذا كان فى إمكانها أن تصدر احصاءات براقعة عن نواحي التقدم فيها ، بحيث تخفى هذه الواجهات وتلك الاحصاءات وراءها كثيرا من عوامل التخلف ؛ فان المدارس تمثل واجهة لا تقبل الزيف والاحداغ ، واذا أردت أن تحكم على أمة من الأمم ، فعليك بزيارة مدارسها لترى ما تبذله هذه الأمة ، ولتلمس الروح السائدة فى المدارس ، ولتتحقق من الجهود التى تبذل لاعداد الأجيال المقبلة . . . ومن ذلك يمكنك أن تحكم على حاضرها وعلى مستقبلها .

وهذه هي الناحية التي نحن في أشد الحاجة إليها ، نحن في حاجة الى معلمين لا الى مدرسين ، معلمين بالمعنى الذي أشرت اليه فيما سبق . . . ومن هنا تأتي القيمة الاجتماعية للمعلم في النواحي الفنية والمادية والخلقية . وأود أن أشير في هذا المجال الى أن المعلم يستمد قيمته الاجتماعية ، لا من ناحية الأجر والمستوى المادى فحسب ، بل انه يستمدّها أيضا من صفاته الأربع . . . العلم ، والفن ، والضمير ، والخلق . وهذا لا يمنعنى في نفس الوقت من أن أسعى جاهدا وبكل طاقاتي لكي يتوافر للمعلمين المستوى المادى الذى يجعلهم يعيشون عيشة كريمة وفي راحة وطمأنينة تسوى على الأقل بينهم وبين زملائهم فى كل مكان .

ويستمد المعلم كذلك قيمته الاجتماعية من قيمته الفنية ، ومن شعوره وشعور المجتمع بأنه يؤدي دورا فنيا لا يستطيع غيره أن يؤديه . . . فتعميق الناحية الفنية والمهنية فى التعليم يحتل المكان الأول من الأهمية ، فالناحية الفنية تضيف الى مكانة المعلم مكانة أخرى وتضفى عليه صفة القيادة التى يجب أن يتمتع بها كل مواطن صالح . ونحن اذا أخذنا بهذه الأمور ، أصبح المعلمون حقيقة قادة ومعلمين للأجيال القادمة وللشعب نفسه . . .

والعلمون - على اختلاف طوائفهم - تجمعهم مهنة واحدة هي مهنة التعليم :
واذا كان الماضي قد خلف لنا طوائف من المعلمين ، اختلفت درجات اعدادها ومعاهد تخرجها وتخصصاتها ، فلا شك أن الماضي قبل الثورة كان يستهدف ايجاد التنافر والتنازع بين مختلف الطوائف ومنهم طائفة المعلمين . . . فمدرس اللغة الانجليزية كان يرى أنه أفضل من مدرس اللغة العربية ، ومدرس الحساب أفضل من مدرس المواد الاجتماعية ، والمتخرج فى المعلمين أفضل من المتخرج فى دار العلوم ، والمتخرج فى معهد التربية أفضل من المتخرج فى المعلمين . . الى غير ذلك من نواحي التنازع التى لم يعد لها شأن فى مجتمعنا الحالى ، فالعلمون على اختلاف مستوياتهم وأعمالهم ، وعلى اختلاف مكانتهم المادية وخبراتهم وأعمالهم وأعمارهم . . . كلهم متساوون تجمعهم مهنة واحدة ويضمهم عمل واحد : هو التعليم .

لذلك يجب أن يجمع المعلمين كلهم : اطار واحد ، ولا أقصد بالاطر الواحد أن تضمهم نقابة واحدة أو رابطة واحدة فحسب . ولكنى أقصد بالاطر الواحد أن تؤمن كل فئة منهم بالفئات الأخرى ، وأن تؤمن بأنها مساوية لها تماما فى الحقوق والواجبات ، وأنها تؤدي عملا لا يقل أهمية عن العمل الذى تؤديه . وفى رأى أن مهنة التعليم فى مصر لا يمكن أن تنجح طالما وجد التنافر بين المعلمين وطالما انعدمت بينهم الأخوة والوحدة المهنية .

أنا لا أريد من ذلك أن نأخذ هذه القضية قضية انسانية . . . كلا ، فانه يتحتم علينا أن نأخذها عن عقيدة وإيمان راسخ ، فمدرس المدرسة الابتدائية

له مجاله وله رأيه وله قيمته الفنية المستمدة من خبرته وعلمه في مجال عمله ،
وهي تساوى تماما خبرة أستاذ التربية في مجال عمله ... ورأى الأول ورأى
الثانى يسيران جنبا الى جنب ، وبدون التفاعل الواعى بين الرأيين وبدون الايمان
بدور كل منهما وخبرته ، وبدون التزاوج بين الخبرة والعلم ... بدون ذلك
كله ، لا يمكن أن تجتمع المهنة في بحثها وعملها ، ولا يمكن أن نصل الى الوحدة
الفنية والأدبية بين جميع المعلمين ، ولا يمكن أن نرقى بمستويات المعلمين اذا
كانت المسألة فرضا من مستوى أعلى الى مستوى أدنى سواء فيما يتعلق بالخطط
أو المناهج أو طرق التدريس أو الادارة ، أو غيرها .

واذا تبادر الى ذهن خريج معهد التربية أنه يمكنه اصلاح التعليم دون أن
يشاركه فى رأى مدرس المدرسة الابتدائية ... واذا تبادر الى ذهن المفتش
أنه جاء لارهاب المدرسين ... فلن نستطيع اصلاح حال التعليم . فمعلم المدرسة
الابتدائية هو الذى ينفذ وهو الذى يعكس الخبرة ويضع أساس البحث ، والمدرس
الكفء هو الذى يؤثر فى التعليم وفى نقل الخبرة الى المفتشين والموجهين بل والى
المخططين أنفسهم .

أقصد بذلك أنه لا يجوز أن يتبادر الى ظن أحد منكم اطلاقا أنه وحده قادر
على أن يفعل شئاً ذا قيمة فى ميدان التجديد للتعليم دون الاستعانة بالآخرين ،
أعنى بذلك أنه لابد من الأخوة والمساواة الفنية والأدبية والاجتماعية بين المعلمين
على اختلاف مستوياتهم ومؤهلاتهم ... ونحن اذا لم نعمل على هذا ، فاننا
سوف نفشل حتما فى اصلاح التعليم الذى يحتاج الى جهود كل منا والى
مشاركته والى عمله وعلمه .

وقد أشار السيد رئيس الرابطة الى تجميع طوائف المعلمين ، وليس المقصود
من ذلك الاستغناء عن جمعيات المعلمين المختلفة : لأن مدرسى الرياضة مثلا
يجب أن يكون لهم كيان واحد ، وكذلك مدرسو العلوم ، أو خريجو معاهد
وكليات التربية ... ووجود هذا الكيان لا يعنى التجانس ، ولا يمنع من قيام
تضامن يجمع المعلمين كلهم فيما نسميه « وحدة متنوعة » تجعل المعلمين يشعرون
بكرامتهم التى لا تأتى من الخارج ، بل من داخل مهنة التعليم ذاتها ، مهنة
القيادة ومهنة الكرامة .

وأود بهذه المناسبة أن أثير موضوعا آخر وهو موضوع « التنمية الحالية
فى التعليم » ... فلا اختلاف مثلا بين مدرسة المدينة ومدرسة القرية ، مع أن
المدينة تختلف اختلافا بيثيا عن القرية ، وهذا الاختلاف لا يمنع تلاميذ المدرستين
من مواصلة تعليمهم فى مرحلة تالية معا ... ولا أشك فى أن هذا التجانس
الجامد بين معاهد التعليم قد حان الوقت لكى تسرى فيه المرونة ، فليس التعليم
مواد تحصل أو حقائق تجمع بطريقة موحدة لجميع التلاميذ ، كلا ... فالتعليم

عملية نمو يمكن أن نصل إليها بوسائل كثيرة وبطرق متعددة ، كما يمكننا أن نصل الى مستويات متكافئة ومتساوية مع اختلاف هذه الوسائل والطرق .

كذلك لا أدري لماذا لم نستفد من تجاربنا التعليمية السابقة ؟ فقد أجرينا تجارب كثيرة ... مدرسة المنايل الريفية مثلا ، ومدرسة المعلمين الريفية ، والمدارس النموذجية التي كانت ملحقة بمعهد التربية ... كل هذه التجارب سرنا فيها ثم تركناها خلفنا دون أن نقوم بنتائجها ودون أن نتابع أعمالها . أريد منكم باعتباركم رجالا مشغولين بشئون التربية أن تتابعوا هذه التجارب أو تقوموا هذه الأعمال ، ولا شك أنكم ستجدون فيها شيئا يستفاد منه في مدارسنا الحالية .

وثمة مشكلة أخرى من مشكلات التعليم ، ألا وهي مشكلة الادارة التعليمية التي تعتبر أساسا لدراسة اقتصاديات التعليم ... هذه المشكلة يجب أن تبحث بحثا جيدا ، فلقد كانت عندنا مدارس قليلة تدار بطريقة معينة ، وأصبح عدد هذه المدارس أضعاف ما كانت عليه ، واتسعت الادارة التعليمية ، واتسع التعليم وانتشر في كل مكان ... ولكننا ما زلنا نأخذ المقاييس والمستويات الادارية القديمة ونضربها في ١٠ أو في ١٥ مثلا ليجاد معدل للنظام الحالي الذي نسير عليه ... ولو أن باحثا درس الأمر لوجد أن الخدمة التعليمية تصل الى التلاميذ بتكاليف ربما تكون أكثر من اللازم ، وقد لا يعرف أحد على وجه الدقة ماذا يمكن أن يتبع في هذا الشأن !!

وينبغي أن تختلف الادارة عما كانت عليه في الماضي ، وأن نتمكن من تبسيطها وجعلها مرتبطة بالبيئة ، والأهم من ذلك أن نخلق الإبداع والمرونة الكافية التي تجعل المدرس نفسه يبرز ، وتظهر شخصيته ، ويظهر تفانيه ... وهذا يؤدي بنا الى جانب من الجوانب التي تشير الى النسبة لموضوع الترقيات بالدرجات والنقط ، لأنه اذا استمرت ادارة التعليم بهذه الطريقة الروتينية ، واستمرت عملية التعليم تسير على تعليمات مفصلة يتحتم على الجميع أن يعملوا بمقتضاها بطريقة جامدة ... فانه لا مجال لأن يبرز ناظر أو معلم أو تظهر شخصيته ، أو يبدى خبرته ، أو يتفوق في عمله ، وحينئذ أقف أنا أمام مجال لا أستطيع أن أميز فيه بين معلم ومعلم ، ولا أجد عندي من وسيلة عادلة للمفاضلة بين هذا وذاك سوى المؤهل ومدة الخبرة والدرجة ... وغيرها من وسائل المفاضلة التي تخلق طريقة الدرجات والنقط !!

والى أن يتم الاصلاح المنشود ، والى أن توجد الوسائل والمرونة والمجالات التي نستطيع بها الحكم على جهود رجال التعليم وكفاياتهم ، فلا مناص من اتباع النظام الحالي ، فالمسألة ليست مسألة نظرية يحلو فيها الكلام ويحلو فيها الحديث عن الترقية بالاختيار وشغل الوظائف بالامتياز ، فقبل أن نطبق هذا

ونعمل به ، يجب أن توفر المجال المناسب لرجال التعليم ، وأن تكون لدينا المرونة الفنية والادارية الكافية للحكم على جهود رجال التعليم وعلى تقدير شخصية المدرسة نفسها .

وعلى الرغم من أن المعلم لم يعد مجرد أداة لتنفيذ المنهج ، وعلى الرغم من أنه أصبح ينفذ فلسفة المجتمع ، وينقل القيم ، ويعمل فى التحول الاجتماعى ، وفى حل مشكلات البلاد ، الا أننا ما زلنا نسير فى اعداد المعلم على نفس الأسس السابقة ، هذه الأسس التى تستهدف مجرد تكوين مدرس المادة . ومعنى ذلك أن اعداد المعلم فى حاجة الى عمليات تغيير أساسية سواء بالنسبة للمدراسات اللازمة له ، أو طرق الاعداد ، أو التدريبات والمستويات التى يحصل عليها . وبذلك نستطيع أن نخلق الطراز المنشود من المعلم ؛ المعلم الذى يفهم ويبنى ، المعلم القادر على تنفيذ فلسفة المجتمع فى مرحلة التحول الاقتصادى والاجتماعى والسياسى لهذا الوطن . واؤكد لكم أنه إذا لم تعدل دراسات المعلمين ويعدل اعدادهم ، فإننا ستكون بعيدين عن الإصلاح الحقيقى للتعليم .

ولست أود أن أبدى رأيا فى هذه المشكلة الآن ، لأنها تحتاج الى تفكير عميق وإلى علاج سليم ويتعلق بذلك العمل على استقرار المعلم ، وعلى احترامه لمهنته ، وضمان المعيشة الكريمة له ، وكذلك تغيير سياسة اعداد المعلم نفسها تغييرا يتلاءم مع الثورة ومع آمالها الجديدة ، والبحث عن وسائل جديدة لتحقيق التعاون بين الأجيال الحالية من المعلمين ، بغية الارتقاء بأنفسهم الى المستوى المطلوب ، وتجديد أفكارهم ومعلوماتهم والاستفادة من خبراتهم ، وتدريبهم لا بطريقة ميكانيكية ، ولكن بطريقة ترقى بمستوياتهم الثقافية والفكرية والمهنية وكيف نعمل على تخريج المعلم القادر على العمل بيده وب عقله وبقلبه معا ؟ وكيف نعمل على تخريج المعلم الواعى بمشكلات بلاده وبآمال وطنه ؟ وكيف نعمل على تخريج المعلم الذى يستطيع اعداد جيل من التلاميذ يؤمن بربه وبوطنه وبقوميته ، ويخدم البيئة بشكل يؤدى الى التحول المطلوب ؟

وتأتى بعد ذلك مشكلة المناهج ، وتعلمون أن تعديل المناهج - حتى الآن - ينصب على مجرد حذف بعض الأجزاء أو اضافة البعض الآخر ، فإذا حذفنا من منهج الرياضه مثلا « نظرية فيثاغورث » ، فهل معنى ذلك أننا عدلنا منهج الرياضه ؟ كلا ، فتعديل المناهج يستلزم إعادة النظر فى فلسفتها وفى أهدافها ، وينبغى قبل اقرارها أن تمر بمرحلة من التجريب للتأكد من صلاحيتها لتحقيق الأهداف المقررة ، ومن قدرة المعلمين على الاسهام الفعلى فى اعدادها والقيام بتنفيذها . أما تغيير المناهج سريعا وبكثرة غير هادفة ، فإنها مسألة تربك التعليم بدون مناسبة ، وان كان تغيير المناهج عملا أساسيا فى اصلاح التعليم يستوجب البدء فيه طبقا لأهداف محددة وأبعاد واضحة تستند الى

تجربة شاملة ودراسة علمية دقيقة يأتى بعدها التطبيق الفعلى ، حتى ولو أدى ذلك الى تغييرات جذرية فى مناهج التعليم ... تطبيقا لما نص عليه الميثاق. منذ عام ١٩٦٢ من ضرورة تغيير المناهج جذريا للانتقال بالتعليم من مجرد اعداد الموظفين الى اعداد المواطنين القادرين على اعادة تشكيل الحياة ...

هذا ، ويتعلق بالمناهج موضوع الكتب الدراسية وموضوع اعداد المعلمين ، كما يتعلق بها موضوع التكامل فى تحقيق أهداف التربية ، فلا يمكن اعداد المناهج باعتبارها وحدات مستقلة ، بمعنى أن يوضع منهج لكل مادة مستقلا عن منهج غيرها من المواد ، اذ يتحتم تغيير المناهج فى جميع المواد بحيث تكون متكاملة لا تناقض فيها ولا ازدواج . كذلك ينبغى أن تسير المناهج فى اتجاهات واحدة فلا نجد مدرس العلوم يحاول أن يخرج تلاميذه الى عصر العلم والى التفكير العلمى البعيد عن الحرافة ... بينما زميل له يقوم بحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات العقيمة أو الاتجاهات القديمة ...

وأؤكد لكم أنه اذا لم تعمل المدرسة ومناهج الدراسة فى تكامل وانسجام على خلق القيم الاجتماعية والروحية والوطنية فى التلاميذ ... واذا لم يتعاون جميع المعلمين فى اتجاه واضح ومحدد ... واذا لم يكن سعينا بطريقة علمية تخضع لتفكير سليم ... واذا لم نضع سياسة ثابتة ودقيقة لاعداد المعلمين ؛ فلن يكون هناك اصلاح فى المناهج ولن يكون هناك اصلاح فى اتجاهات التعليم وأهدافه .

وفى مناسبة تناول مشكلات المعلمين ، نأتى الى المشكلات العادية التى تتعلق باختيار القادة ، والعمل على راحة المعلمين وتحقيق رغباتهم فى التنقلات والترقيات ... وهذه الأمور جديرة بالرعاية ، وثقوا أنها تلقى منى العناية اللازمة ... ولكن لا بد أن تقدروا حجم الوزارة واتساع نطاق العمل فيها وفى وحداتها بدرجة لا تسمح بتحقيق رغبات المعلمين دفعة واحدة ... وسأحاول بالتدريج ايجاد معايير مناسبة للتنقلات والترقيات ولراحة المدرسين ولتحسين أحوالهم ورفع مستوياتهم ، ونرجو باذن الله أن نخطو خطوات فى هذا السبيل حتى ولو لم نبلغ أهدافنا جميعها ، وذلك حتى يطمئن كل معلم الى مستقبله ، ونصل الى أكبر ما يمكن تحقيقه له ، ونيسر له أكثر رغباته ، لأننى أعتقد أن هذه الرسالة تعتبر وظيفة هامة من وظائف التربية والتعليم يتحتم تحقيقها الى أقصى حد مستطاع .

ولقد قابلتني بعض الأمثلة وعرضت على بعض المشكلات ، وقد بدأت فعلا فى وضع حلول لها ... هناك مثلا مشكلة بعض المؤهلات التى ليس لها أى اعتبار فى الترقيات ، ومشكلة المدرسات المختربات ... وأمثال هاتين المشكلتين تحظى بالرعاية الواجبة لايجاد حلول لها ، وثقوا أننى مشغول بها الى أقصى حد وسأظل مشغولا بها حتى أجد لها الحل الانسانى المناسب .

ولكن هناك مشكلات أخرى في حاجة الى بحوثكم أنتم لمعرفة طبيعتها والتوصل الى علاجها ، ومن أهمها مشكلة « الفاقد » في التعليم والضياع الموجود فيه . . . فقد يتبادر الى الذهن أن تكاليف التعليم عندنا رخيصة ، ولكنها في واقع الأمر مرتفعة نظرا « للفاقد » الموجود . . . فلم يصادفنى مثلا تقويم معين أجرى على تلاميذ المدرسة الابتدائية ، فهل قام أحدكم ببحث عن مستوى التحصيل في المدرسة الابتدائية للتعرف على المستوى الذى يصل اليه التلميذ فى الصف السادس ؟ وأين يقع الضياع فى هذا التعليم ؟ وهل يصل التلاميذ بعد ست سنوات دراسية الى المستوى المناسب أم لا ؟ وهل اعداد تلاميذ هذه المرحلة للقبول بالمدرسة الاعدادية يسير على أسس سليمة ؟ وما ينطبق على المرحلة الابتدائية ينطبق على غيرها من المراحل ، فالبحث فى أى مستوى من مستويات التعليم سوف يسفر عن ضياع فيه ينشأ عن سبب أو عن آخر .

كذلك نلاحظ جميعا أن معظم التلاميذ يأخذون دروسا خصوصية فى المنازل ، فهل يا ترى تحول التعليم من المدرسة الى البيت ؟ هذه مشكلة صريحة أطرحها عليكم ولا بد أن نكون واقعيين فى تناولها وفى دراستها وفى التغلب على دوافعها وأسبابها حتى نعود الى طبيعة الأمر لتبقى المدرسة هى المقر الأول للتعليم . . . ومما يدعو الى الأسف أن الدروس الخصوصية لم تعد مقصورة على المدرسة الابتدائية من أجل امتحان مسابقة القبول للمرحلة الاعدادية . . . بل تعدتها الى بقية المراحل حتى وصلت الى مستوى التعليم الجامعى . . . فلماذا يحدث ذلك ؟ وما العيوب الأساسية ؟ هل هى فى المعلم ، أو فى المنهج ، أو فى طريقة الامتحان ، أو فى التحصيل والمستويات والمعايير ؟ وهل هناك حاجة الى تعديل طرق التدريس أو نظم الامتحانات ؟؟ هذه كلها مشكلات تحتاج الى البحث لا سيما أن الأمر لم يقتصر على القادرين من أولياء الأمور ، بل أن أحوج الناس أصبحوا يلجئون الى الدروس الخصوصية مما أثار شكواهم الى ، لدرجة أخشى منها أن تفقد مجانية التعليم قيمتها اذا أصبح الآباء يدفعون اضعاف ما كانوا يدفعونه من مصروفات مدرسية فى ظل التعليم غير المجانى .

لماذا لا نبحث عن طريقة تجعل المدرسة هى الأساس الكامل للتعليم حتى اذا اقتضى ذلك أى تغيير فى شأن المعلمين ، وأى تعديل فى نظم الامتحانات ؟

رجائي أن تبحثوا هذه المشكلة وغيرها من المشكلات التى تشعرون بها فى الميدان ، وثقوا أننى أرحب بكل بحث وأشجع كل دراسة تستهدف فاعلية التعليم وتحقيق دوره فى التنمية وفى النهوض بالأمة وترقية مستواها .

وانى أكتفى بهذا القدر الآن حتى لا أطيل عليكم الحديث أكثر من هذا ، ولكنى أرجو دائما أن تكون لى معكم لقاءات أخرى على طريق الإصلاح والخير لوطننا العزيز ، والله يوفقنا ويهدينا سواء السبيل . . . والسلام .

القيادة في التربية

للدكتور حسين سليمان قورة
الأستاذ المساعد للتربية بكلية المعلمين بالمنيا
جامعة أسيوط

...

أ - معنى القيادة :

يتضح معنى القيادة في عمليات المساعدة الحكيمة التي يقدمها القائد لمن يقوده كي يحققها وبالتعاون الهدف الذي يسعى اليه . وهي - بهذا المعنى - ضرورة من ضرورات الحياة لأن كل انسان يتحرك الى هدف ما ويتطلع الى أمل من الآمال ، فهذا يسعى ليرتفع ماديا وذاك يطمح في مركز أدبي وثالث يحاول أن يحتفظ بما هو عليه دون تغيير وهكذا . وبلوغ الشخص لهذه الأهداف والآمال يتطلب في كثير من الأحيان مساعدة غيرية كي يؤمن نفسه ضد تهديد مثلا أو يزيل العقبات المعترضة لتقدمه أو ليتعرف على معالم الانجازات المطلوبة منه اذا تحقق له أمله أو غير ذلك مما يطمئنه ويرضيه ثم ينجحه في النهاية . وبمعنى آخر فإن كل انسان محتاج الى قيادة غيره ما دامت القيادة عونا . . .

ووظيفة القائد اذاً تختلف من وقت الى آخر ومن موقف الى موقف . فالانسان الذي يستطيع أن يقوم بمهمة القيادة لبعض الناس قد لا يمكنه أن يقوم بهذه المهمة للبعض الآخر . ومن تمكنه قدراته واستعداداته أن يقود في وقت من الأوقات قد تعجز به هذه القدرات والاستعدادات عن القيادة في بعض الأوقات الأخرى . فناظر المدرسة الابتدائية مثلا له من الخبرة الادارية والفنية المناسبة ما يساعده على النجاح في قيادة مدرسي المرحلة الابتدائية ، ولكنه اذا حمل مسئولية القيادة في كلية جامعية فقد يخفق ويضطرب لأنه لم يرتفع بعد الى المستوى الجامعي حتى يعين أهله فنيا أو اداريا ، ولن يستطيع الا أن يطبق خبرته في المحيط الابتدائي ويوجد بما لديه من علم محدود يستهين به الجامعي ولا يتناسب والطبيعة الجامعية ، اللهم الا اذا اتخذ القيادة رئاسة متسلطة وديكتاتورية متحكمة فحينئذ قد ينجح في الكبت وقطع الألسنة عن حديث الإصلاح وشل الحركات عن الاندفاع نحو العمل المثمر ؛ وفي ذلك ما فيه من الفشل الذريع في تحقيق هدف القيادة بمعناها السليم .

وقد يقود شخص بفاعلية في عمل من الأعمال لما يتمتع به من الصحة الجسمية والعقلية ولكنه اذا تقدم به السن الى حد كبير أو مرض فضعف جسميا أو عقليا فان مهارته القيادية تهن فيفشل في تحمل المسئوليات التي كان

تاجدا في تحملها وهو مكتمل القوى جسما وعقلا ، والذي يستطيع أن يقود جماعة مهنتها الرسم مثلا لأنه ذو بصيرة بهذا الفن تمكنه من بذل العون فيه لغيره قد لا يستطيع قيادة جماعة صناعتها الرياضية أو العلوم البحتة أو التربية وعلم النفس ، لأن بصيرته في هذه المجالات لا تتيح له فرص الالتقاء العلمى المتكافئ مع من يقوده فيعجز عن توجيهه وارشاده ومن ثم لا يقدر على قيادته بالمفهوم السليم للقيادة .

ومن هنا كان وضع القادة في ميدان التربية والتعليم من أخطر الأوضاع وأحوجها الى الالتفات الكواعية والعناية الفائقة لأنهم المسئولون عن تحريك الطاقات وبث الهمم وخلق الأجواء المناسبة لصنع أجيال بعد أجيال وإقامة النهضة تلو النهضة ، ولأن فشل هؤلاء القادة يحمل معنى الخيبة في بناء الأوطان . ولست أريد هنا أن أتعرض لشيء خارج الميدان التربوى ولكنى أحب أن أشير الى أنه على الرغم من تباين العوامل التى تستند اليها الوظيفة القيادية الناجحة فإن هناك حقائق عامة ينبغى أن تراعى فى كل قائد تربوى لأنها تشرى النجاح فى كل المواقف .

ب - الخصائص العامة للقيادة التربوية الناجحة :

أولاً : تعمل القيادة التربوية الناجحة على تحقيق رغبات الأفراد واشباع الحاجات التى تظهر فى الجماعة . فأفشل القواد من بحث عن مضايقات مرءوسيه وحاول أن يحملهم على عمل ما لا يرغبون فيه أو أنجاز ما لا تسعفهم قدراتهم واستعداداتهم فى إنجازه . فلو أن ناظر مدرسة مثلاً يعرف عن أحد المدرسين أنه لظروف عائلية أو صحية أو نحو ذلك لا يستطيع القيام بتدريس الحصص الأولى ثم يتعمد أن يجعل حصصه أولى الحصص فى جدول المدرسة فهو ناظر لا يستحق مركزه القيادى . ولو أن إحدى المدرسات تهوى الرسم وترغب فى الاشراف على جماعة الرسم بالمدرسة فتقف الناظرة فى سبيلها وتصر على أن تعطىها الاشراف على جماعة التمثيل - وهى تمقت التمثيل - فإن عنصر القيادة الناجحة ضائع من مثل هذه الناظرة وأولى بها أن تتنحى ليعطى القياد لمن تستطيع أن تحقق للجماعة انتاجاً مفيداً .

ثانياً : تحاول القيادة التربوية الناجحة الانتفاع - بما يؤكد علم النفس - من ضرورة البواعث الذاتية والخوافز الداخلية للنشاط فى كل فرد من أفراد الجماعة . ولا شك أن ذلك يتطلب من القائد أن يدرس أفراد الجماعة دراسة فاحصة ويتعرف على الاختلافات الفردية بينهم ويقف على مثار الرضا والنفور عند كل منهم ليعامله بما يرضيه ويتجنب ما يغضبه كلما استطاع الى ذلك سبيلاً . فبهذا يقوى فيه روح التعاون والاندماج فى الجماعة ويحسن العلاقة بينه وبينه بما يرفع من روحه المعنوية ويدعوه الى الاخلاص والتفانى فى العمل . ومما يساعد مساعدة فعالة على خلق الدافع الذاتى نحو أداء الواجب أن

يلاحظ القائد بكل دقة فنية الأعمال المطلوبة لديه ويقارنها بالكفايات الظاهرة في أعضاء الجماعة التي يشرف عليها حتى يعطى القوس باريها ويسند العمل الى من يحسن القيام بمسئوليته ويستخرج من كل فرد أقصى ما يستطيع من انتاجية . لأن تجاهل الكفاءات أو اهمال بعضها بقصد الاهمال أو الجهل بما يتطلبه العمل من فنية يسلب القائد القدرة على رعاية الصالح العام في توزيع مسئوليات العمل ، ومن ثم يسير في اتجاه الهدم والتخريب .

(ثالثاً): القيادة التربوية الناجحة تعترف بالفرد انساناً وتحترمه وتقدر كفاءته وما يؤديه من عمل مهما بدا صغيراً وتستمع الى وجهة نظره وتزننها بميزان الصالح العام وخير المجموع . واحكم القواد من يعتمد في تحقيق ذلك كله على سياسة المساواة بين جميع الأفراد وعدم التعالي على أى منهم وتجنيد نفسه للخدمة المخلصة فى أى وقت ولأى انسان يعمل معه . وأفضل القواد فى ميدان التربية والتعليم من تستهويه وظيفته ويغريه مركزه فيتعالي عن عمل معهم ويحاول أن يفرض سيادته عليهم ليقيم لنفسه مجداً أجوف وشخصية خاوية . ان ذلك لا شك يجره الى ارتكاب أقبح الذنوب الاجتماعية وارتضاء دنىء العادات وأحط الأعمال ، فتراه يقرب ناساً ويبعد آخرين لا لشيء الا من أجل التفوذ الى السيطرة ، أو تراه يحقر من شأن من يسوسهم أو من شأن وظائفهم أو كفاءاتهم فلا يعترف لها بغناء فى المجتمع حتى يبقى هو فى الميدان وحده لا ينازعه منازع . وهو مع هذا وذاك يلعب ألعاب التهديد فيدوس الكرامات ويستغل وظيفته فى تحقيق مآربه الشخصية على حساب من يعملون تحت امرته امعانا فى جذب الأنظار الى مقدراته على الضرر أو خرق القوانين واهما أنه بهذا يظفر باحترام جماعته أو يرتفع فى أعينهم ، ولا يدري أنه بمثل هذه التصرفات يحفر القبر الكبير الذى يرقد فيه المجتمع هامدا الى الأبد .

ان هذه الحقائق تضع أمامنا نقاطاً مفصلة تسهل ترجمة المعانى القيادية الى تصرفات وسلوك . وفيما يلي إجمال لهذه النقاط :

- ١ - ينبغى أن تكون أهداف القائد هى نفسها أهداف الجماعة حتى لا يكون فى واد ، ومن يعمل معه فى واد آخر ، وحتى ترى الجماعة فيه خير من يساعدها على تحقيق أهدافها .
- ٢ - وأن يكون القائد التربوى ملجأ العون للجماعة على عدم المساس بحالتهم الراهنة أو الانجازات والأهداف التى حققوها .
- ٣ - وألا يشتم من القائد التربوى رائحة التهديد لمن يعمل معه وينضوى تحت لوائه .
- ٤ - وأن يكون القائد التربوى قادراً على تقديم العون والتوجيه والارشاد بما يساعده الجماعة على تحقيق أهدافها .

(٥) - وأن يكون القائد التربوي قديرا على تحقيق الرضا لكل أفراد الجماعة واشباع حاجاتهم ورغباتهم في أثناء العمل الجماعي بحثا وتخطيطا للأهداف والوسائل حتى لا يشعر أحدا بأنه يعمل مجبرا لتحقيق أهداف غيره أو تنفيذ خطة وضعها سواه ، بل يعمل من أجل الوصول الى الهدف الذي اشترك في وضعه وتقريره وتنفيذه لما اختطه بنفسه بالتعاون مع بقية الأفراد .

(٦) - وأن يكون القائد التربوي ملما بالمأكاملا بأصول التربية وعلم النفس كي يهتدى الى أقوم الطرق في مسانيرة الطبايع البشرية وخلق الحوافز الذاتية نحو العمل في نفوس الأفراد كي يتصل السعى ويدوم الجهد في سبيل تحسين البرامج التربوية والارتقاء بمستوى المناشط التعليمية .

(٧) - وأن يكون القائد التربوي مثلا حيا للأبوة الكريمة أو الأمومة بكل ما فيها من عذوبة وأريحية . وأن يكون بعيدا كل البعد عن الديكتاتورية بما تحمل من سيئات التسلط والعنف والانحطاط نحو اتخاذ الوسائل الدنيئة في تحقيق المطامع الشخصية .

(٨) - وأن يكون القائد التربوي ثاقب الفكر نافذ البصيرة لما حان حين يأخذ ويعطى مع الناس الذين يتعاملون معه .

٩ - ينبغي أن يعزف القائد التربوي عن استخدام سلطته - التي حولها له القانون - في ازعاج مرءوسيه أو خلق المشاكل لهم ، فلا يعمل على رفث أحد أو يوصى بنقله أو وقف مرتبه أو علاواته أو نحو ذلك الا اذا استلزمت الضرورة الملحة ذلك لصالح العمل الجماعي . فالقائد في هذا الصدد عليه أن يختار بين سياستين ومستلزمات كل منهما : اما أن يختار سياسة الأمر والنهي والتهديد والعقاب ثم يجنى من وراء ذلك الفشل وخيبة الأمل فيما هو بسبيل استهدافه ، واما أن يختار سياسة التعاضيد والعون لأعضاء مهنته واقتراح المقترحات لرفع شأنها وشأنهم واحترام ما يرغبون فيه مما لا يضر بالمصلحة العامة ، ثم يظفر منهم بالتفاني في العمل والاخلاص في اجتناء أطيب الثمرات التربوية ، ولكنه اذا اختار الثانية على الأولى - وهو أمر طبيعي في القيادات الناجحة - فعليه قبل أن يطرح عليهم موضوعات العمل للمناقشة والبحث - أن يثبت لهم عمليا أنه لن يتعرض بسوء أو أضرار لمن يخالفه الرأي أو لا يتابع وجهة نظره ، انه المسئول عن ابراز هذه الحقيقة ابرازا لا شك فيه . فهو الذي ينبغي أن يبدأ بانشاء العلاقات الطيبة بينه وبين مرءوسيه ، وهو الذي ينبغي أن يوضح مسلكه السلمى معهم قولا وعملا ، فيتأخر في ابداء الرأي عنهم حين يناقشون فكرة من الأفكار مثلا ، ويبدى وجهة نظره للجماعة بصورة لا تحمل معنى التأثير فيهم أو التسلط عليهم ، ويتحدث اليهم دائما بلا

رسميات ، ويستمتع الى كل منهم باهتمام ويزوره فى بيته متحدثا معه دون تكلف .

ج - مسئوليات القائد التربوى فى العمل الجماعى :

عند قيام القائد بأى عمل تربوى مع أعضاء المهنة ينبغى عليه أن يتحمل - بإخلاص وكفاءة ممتازة - بعض المسئوليات التى بدونها لا يصل العمل الى تحقيق أهدافه .

ولسنا هنا نقصد قائدا بعينه ولكننا نعنى كل شخص له صفة الاشراف التربوى على جماعة من الجماعات . فنأظر المدرسة مع المدرسين بمدرسته قائد تربوى ، والمدرس مع فصله قائد تربوى ، ومدير التعليم مع وكلائه ومساعديه قائد تربوى ، ووكيل وزارة التربية مع المديرين والعاملين معه قائد تربوى ، ووزير التربية مع الوكلاء والعاملين معه قائد تربوى، ورؤساء الروابط التربوية قواد تربويون ... وهكذا . وتتلخص تلك المسئوليات التى يعمل حسن الاضطلاع بها على نجاح القائد فى مهمته التربوية فيما يلى :

أولا - تحديد الأهداف : فأول خطوة يتخذها القائد التربوى عند قيامه بأى إجراء جماعى هى أن يحدد بالتعاون مع أعضاء جماعته الأهداف المطلوبة بحيث يودى هذا التعاون الى تبنيهم جميعا لهذه الأهداف واستشعار قيمتها بالنسبة لكل منهم . ويتضمن تحديد الأهداف أن يعرف الأفراد جميعا ماذا يعنى كل هدف بالنسبة لهم ، ودور القائد فى هذا هو أن يساعد مساعدة فعالة بتزويدهم بالمعلومات الضرورية حوله وتشجيعهم على استيضاح الغامض منها واستبانة ما عساه يكون خافيا من أبعاد هذا الهدف ومرامييه العامة . فقد يناقش ناظر المدرسة مثلا وضع جدول الامتحان آخر العام مع المدرسين فيعتقد بعضهم أن هدف المناقشة يتعلق بأزمان المواد المختلفة ، ويعتقد البعض الآخر أنه يتعلق بالطلبة أو الطالبات من حيث تخفيف عبء استرجاع المعلومات عليهم فى أثناء الامتحان ، ويعتقد البعض الثالث أنه يتعلق بالمدرسين من حيث الاستجابة الى رغباتهم فى فترات العمل وفترات الراحة ، وقد يعتقد فريق رابع أن الهدف يتعلق باقرار النظام المتبع سابقا ... وهكذا ، فاذا لم يلتق الجميع من البداية على ما يعنيه الهدف والمجالات التى يجولون فيها بالحديث وابداء رأى فان المناقشات تتشعب دون جدوى والأمور تتعقد لأن كل فرد سوف يضرب فى واد مختلف يتعذر معه الوصول الى نتيجة أو اتفاق .

ومن المعلومات التى ينبغى أن يسوقها القائد الى أفراد جماعته أن يوضح لهم - بحكم خبرته وتجاريبه - ما يعرفه عن طبيعة الهدف الذى يناقشونه ، وما يتصل به من موضوعات وعوامل قد تساعد وقد تعطل ، ومدى المسئولية التى سيتحملها كل فرد والعون الذى يمكنه تقديمه ، ثم ما يمكن توقعه وترتبه

على تحقيق الهدف من نتائج ؛ كل هذا يعمل على الفهم المتبادل بين أعضاء الجماعة ويثبت فيهم روح الاخلاص فى البحث والتفانى فى جدية العمل التربوى الذى يناط بهم .

ثانيا : تحديد الوسائل التى تحقق الأهداف : فمن المعروف أن الأفراد - رغم اتفاقهم على الهدف - يختلفون اختلافا بينا فى اختيار الوسائل المحققة له وتفضيل بعضها على بعض ؛ ذلك بسبب ما بينهم من اختلافات فى الخبرات والمعلومات والمفاهيم التى سبق لهم أن حصلوها واكتسبوها . ومن ناحية أخرى فقد تكون الميزة النسبية بين وسيلة ووسيلة من الدقة بحيث تجعل مهمة الاختيار والتفضيل بينها صعبة للغاية .

وعلى العموم فإن من خير ما يساعد القائد على الوصول مع الأعضاء الى اختيار ما يفيد حقا من وسائل فى تحقيق الأهداف المتفق عليها أن يطابق فى عمله عمل المدرس فيهيء الجو المناسب للتعليم واكتساب الخبرات ويشجع على التفكير التعاونى والتفكير الضرورى والقيام بالأعمال التى تناسب والاستعدادات المختلفة ثم اتخاذ القرارات الحاسمة . وقد يقتضيه عمله هذا أن يقترح سلوكا أو فكرة تعين على حل مشكلة ولكن دون فرض أو تسلط ، بل ينصب نفسه عاملا لخدمة الأهداف التربوية فقط فلا يضيره أن يسلم للجماعة ويخضع لآرائهم ويتنازل عما يعتقده هو أحسن الوسائل فى تحقيق الأهداف ، فليس من طبيعة القائد الناجح أن يصر على رأيه أو يملأ أفكاره على من يعمل معه أو يجرفه تيار الهوى فيعبد رأيا فرديا معارضا للرأى الجمعى . انه بهذا يفرس الرضا فى الجماعة التى يعمل معها ويدفع كل فرد أن يستهدف الصالح العام ويتخلى عن الأهواء الشخصية ، ويهتدى الى أسلم الطرق وأنجح الوسائل فى تحقيق الهدف المطلوب . ومهما يكن من وجهة رأى الفرد فى نظر نفسه ولو كان القائد ؛ فمن المعروف أن رأى الجماعة يفضل رأى الفرد بمرحلة كبيرة وذلك ما يحث القائد على بحث الدوافع فى الأفراد بصورة حية كى يشتركوا جميعا فى العمل التربوى فتتسع دائرة الرأى وتعظم الفرصة فى انتقاء أغنى الوسائل بالثمرة التربوية .

ثالثا : اختبار صحة الوسائل المختارة : فمن مسئوليات القائد التربوى المهمة أن يختبر صحة الوسائل التى توصل اليها مع أعضاء الجماعة ، ألا يضعها موضع التطبيق والتنفيذ العام الا اذا تحقق من فاعليتها فى تحقيق الهدف . ومن المستحسن فى ذلك أن يرفع المرءوسين الى درجة المسئولية ويكل اليهم القيام بعملية الاختيار على أن يعطيهم الفرصة الكافية لهذا العمل . ثم يلتقى بهم فى فترات مناسبة بعد أن يقوموا بمحاولاتهم للتعرف على مدى نجاحهم ومناقشة ما أوحى به خبراتهم مما يدعو الى متابعة الخطأ أو تعديل خطة السير أو تغيير الوسيلة طبقا للظروف التى لمسوها فى أثناء التجريب والاختيار . فلو أن ادارة التخطيط مثلا بقيادة مديرها توصلت الى اقتراح بعض التعديلات فى مناهج المدرسة الابتدائية وطريقة تدريسها مخالفا لما تسير عليه هذه المدرسة

فينبغي ألا نعدل المناهج وطرق التدريس في جميع المدارس طبقا للاقتراح الجديد الا بعد تجربتها على نطاق ضيق في ظل الظروف التي تحكم البيئة مع الحرية والمسئولية الكاملتين لمن يقوم بالتجريب ومع المتابعة الدقيقة من القائد دون تحيز ، فان أثبت التغيير الجديد نجاحا فيما استهدفه تربويا فتح باب التطبيق العام على مصراعيه والا كان الاستقرار على القديم أمرا مفروضا حتى لا يتسع مجال الاضطراب .

وينبغي على القائد التربوي أن يتنبه الى أن كثيرا من الناس تستهويهم الأفكار العابرة وتروقهم النظريات البراقة في مجال التربية والتعليم فيتوقنون الى تطبيقها سريعا ويتعجلون نتائج تنفيذها على أوسع نطاق . ومن ثم فمهمته دقيقة في توجيه من يعمل معه الى الثاني وعدم العجلة والتدرج في التنفيذ والبدء بالتجريب العلمى السليم ، فاذا فشل في أداء هذه المهمة حكم على عمله القيادي بالفشل الترتيع .

(رابعا : تشجيع الابتكار في الأفراد والاعتماد على أنفسهم : فمن أخطر المخاطر في المجال التربوي أن يحمل القائد مرسوميه على الاعتماد الكلى عليه وعدم الثقة في أنفسهم ؛ لأن ذلك يعطل تفكيرهم ويسلبهم القدرة على الابتكار والبحث عن جديد يحسنون به أداءهم التربوي . وليس لهذا من نتيجة الا جمود المناهج التربوية على الأقل واقتراب المشروعات التعليمية من الفشل ، وتحمل القائد وحده النتائج الفنية السيئة في ميدان عمله .

ومع هذا فهناك من المواقف ما يقتضى الاعتماد على القائد ؛ فقد تضعه الظروف في موضع يحتم عليه أن يخبر الجماعة بما ينبغي أن يفعلوه لسبب أو لآخر ، ولكن ذلك على أية حال لا يعفيه من مسئوليته الأولى التي تتضمن مساعدة الأفراد على تعديل القيم التي يعتنقونها والمفاهيم والمهارات التي يكتسبونها وتحمل المسئولية الكاملة في تنفيذ الوسائل التي اختاروها محققة لأهدافهم . ولا شك أن هذه المسئولية تثقل كاهل القائد التربوي بالسعى الجهد والعمل المتواصل كي يوسع ميدان خبراته ويعمق مفاهيمه ومعارفه والا ضل الطريق وأضل غيره معه .

وبعد فهذه بعض المعالم القيادية في الميدان التربوي أحاول بها أن أنير الطريق أمام العاملين في المهنة غيرة عليها وارتفاعا بشأنها في عهدنا الحاضر الذي يدعو الى التحرك النهضى في كل ميدان ومن كل الأفراد والجماعات . . .

اتجاهات في تطوير المناهج المدرسية

للدكتور أحمد خيرى كاظم
كلية البنات ، جامعة عين شمس

الحاجة الى تطوير المناهج :

١ - ان الحاجة الى تطوير المناهج المدرسية تحتتمها فى وقتنا الحاضر عوامل متعددة ، وفى مقدمة هذه العوامل **التغير والتحول الاجتماعى والاقتصادى والسياسى فى مجتمعنا** من أجل اعادة تشكيكه وبنائه على أسس من الاشتراكية العربية والديمقراطية السليمة . ولما كانت التربية المدرسية بمناهجها وتنظيماتها وعلاقاتها ووسائلها التربوية المختلفة لها دورها الهام فى بناء شخصيات المواطنين وتنميتها تنمية متكاملة تجعل منهم طاقات حية تدعم بناء مجتمعهم الجديد وتحافظ عليه وتطوره ، ولما كانت المناهج المدرسية بما توفره للمتعلمين من خبرات تربوية متعددة هى وسائل تحقيق ما ننشده فى مجتمعنا من أهداف واتجاهات جديدة ؛ فان ذلك يقضى - كما نص على ذلك ميثاقنا الوطنى - بضرورة اعادة النظر ثوريا فى مناهج التعليم فى جميع المراحل التعليمية وفى جميع الفروع ودراستها دراسة علمية شاملة ، والتخطيط لربطها من ناحية باحتياجات المجتمع وأهدافه فى اطار التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية على المدى القصير منها والبعيد . ومن ناحية أخرى التخطيط لاحداث التعديلات والتحسينات المنهجية التى تجعل منها أداة فعالة تمكن المتعلمين من القدرة على اعادة تشكيل حياتهم والمشاركة الواعية فى قيادة عمليات التطوير الاجتماعى وتوجيهها نحو تحقيق الخير والرفاهية لمجتمعهم .

٢ - وهناك عوامل أخرى مرتبطة بالمحيط العالمى عموما وتقضى بضرورة اعادة النظر فى مناهج التعليم والعمل على تطويرها . ومن أمثلة هذه العوامل التطورات السريعة والمستمرة فى شتى فروع المعرفة الانسانية وما أسفرت عنه من اضافات وتجديدات تزداد يوما بعد يوم اتساعا وعمقا - ونخص بالذكر عوامل التقدم العلمى وأهمية الأخذ بالعلم الحديث ونتائجه وطرقه ومناهجه فى التفكير والبحث ، واستخدام التكنولوجيا الحديثة فى مجالات متعددة من حياة الأفراد والمجتمعات لتحقيق أهدافها نحو التقدم والرقى .

٣ - فى المجال التربوى : طرأت على الفكر التربوى وتطبيقاته اتجاهات وتطورات جديدة تقضى بضرورة الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصيات المتعلمين

فى جميع النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والروحية والوجدانية الى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته ، كما تقضى بتوفير أفضل الظروف المواتية للتعلم المستمر ، ومراعاة خصائص نمو المتعلمين وحاجاتهم فى كل مرحلة تعليمية وتأكيد النواحي السلوكية والوظيفية كنتائج هامة للعملية التربوية . ثم أن العملية التربوية بالاضافة الى كل ما تقدم ، وبحكم طبيعتها الاجتماعية والخلقية تقع عليها مسئولية اعداد الأفراد فى مجتمعهم على النحو الذى يجعل منهم طاقات بشرية قادرة فى مجالات العمل ومستوياته الوظيفية المختلفة على الاسهام الايجابى فى تحقيق مطالب حياتهم المتجددة والمتطورة .

وكل هذه العوامل تتطلب من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها الجهود المستمرة لتطويرها والا أصابها التخلف والجمود عن ملاحقة مطالب التطور والتجديد الثقافى فى حياتنا . وتطوير المناهج يمثل عمليات أساسية يتضمنها التخطيط الشامل لتطوير التعليم فى كل أبعاده ومكوناته . وهى عمليات ينبغى أن تقوم على أسس من الوضوح الفكرى لأهداف مجتمعنا وأهداف التربية والتعليم فيه ، والدراسة الشاملة والدقيقة لمناهجنا التعليمية لتحديد مشكلاتها واحتياجاتها وأولوياتها ، والتخطيط لتطويرها فى حدود الأهداف والمستويات التربوية المرسومة لكل نوع من التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة .

خصائص أساسية لعملية تطوير المناهج

■ وضوح الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج :

ان معرفة الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج وتحديدتها فى وضوح تعتبر خطوة أساسية لها أهميتها فى أى عملية لتطوير المناهج . وترجع هذه الأهمية الى أن الأهداف فى خطوطها العامة والتفصيلية هى الموجهات الأساسية للعمل المدرسى بأكمله ، وفى ضوء أهداف المنهج أو المناهج بالنسبة لفرقة أو مرحلة تعليمية معينة يتم اختيار المحتوى والتنظيمات المنهجية المناسبة ، واختيار طرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفة ، التى تتوافر فيها امكانيات خصبة لتحقيق مضامين هذه الأهداف . وتفيد معرفة الأهداف أيضا فى بناء معايير سليمة لتقويم المناهج الحالية وتحديد مدى فاعليتها التعليمية ورسم الخطط لتحسينها . ولذلك ينبغى أن يتوافر لدى المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها فى مختلف مستوياتهم الوظيفية معرفة شاملة وفهما متعمقا بالأهداف المتطورة للمناهج ، وتصورا سليما للصلة الوثيقة بينها وبين الأهداف الاجتماعية المتطورة التى ننشدها فى مجتمعنا الجديد ، وفى ضوء هذه الأهداف ينبغى أن يتم أى تغيير وتعديل فى المناهج بقصد تحسينها وتطويرها . وبدون ذلك تفقد عملية تطوير المناهج سلامة التوجيه ولا تخلو اذن من الغموض والارتجالية . وهذا ما لا يتصف به العمل العلمى الهادف لاحداث أى تنمية أو تطوير فى المناهج .

■ الشمول والنظرة الموحدة للمنهج :

وتطوير المنهج لا يعنى تطوير المقررات الدراسية فحسب ، لأن النظرة الى المنهج المدرسى لم تعد قاصرة على مجرد مجموعة المواد الدراسية المقررة على التلاميذ فى فرقة أو مرحلة تعليمية معينة ، وأصبح المنهج بمعناه الحديث يتضمن جميع أنواع الخبرات الهادفة التى يمر بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها طالما أن المدرسة تشرف عليها وتوجهها بما يحقق أهدافها التربوية . ويعطى هذا المعنى للمنهج شمولاً واتساعاً يشمل حياة التلميذ كلها التى تشرف عليها المدرسة . وعلى ذلك تتعدد مكونات المنهج فتشمل المقررات الدراسية المختلفة وأنواع النشاط التربوى المرتبط بها وأوجه النشاط المدرسى العام ، وطرق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ، والارشاد والتوجيه فى النواحي التعليمية والتربوية والنفسية والمهنية والخلقية والاجتماعية ، وغيرها من التنظيمات والوسائل التربوية فى المدرسة التى توفر للتلاميذ خبرات تعليمية هادفة . وليست هذه المكونات منفصلاً بعضها عن البعض الآخر ، وإنما تتكامل وتكون وحدة تزود التلميذ بخبرات متعددة ومتنوعة لها أهميتها فى تحقيق حاجات ومطالب النمو المتكامل لشخصياتهم ، وحاجات المجتمع ومطالبه المتجددة . . .

وواضح اذن أن تطوير المنهج فى اطار هذا المفهوم يعنى تطوير جميع هذه المكونات ورفع كفاياتها التربوية فى تناسق وشمول . ولقد طرأت على المناهج الدراسية فى مختلف مراحل التعليم عدة تعديلات بقصد تحسينها ورفع مستوياتها . ولكنها فى معظم الحالات كانت تعديلات جزئية غير مترابطة ومحدودة الفائدة . . . ولذلك يفضل المدخل الشامل فى تطوير المنهج ، ووجود اطار عام للمنهج أو المناهج يتم فى ضوء أهدافه وأبعاده وعلاقاته الأساسية احداث التغييرات والتعديلات الهادفة لتطوير مكوناتها فى ترابط وتناسق .

■ شمول التخطيط لتطوير المنهج :

وتطوير المنهج فى اطار هذه النظرة الشاملة يتطلب أيضاً الأخذ بمبدأ الشمول فى التخطيط . وذلك حتى تاتى نتائج التطوير متكاملة ومنسقة بعضها مع البعض الآخر ومحقة لتطوير المنهج ككل .

ومن ناحية أخرى فان التخطيط الشامل لتطوير المناهج المدرسية يتطلب الترابط والتكامل بين التخطيط لتطوير مناهج التعليم فى مراحلها المختلفة وبين التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية . ومعنى ذلك أن التخطيط لتطوير منهج مادة معينة مقررة فى مرحلة تعليمية معينة يكون جزءاً لا يتجزأ من التخطيط لتطوير مناهج المرحلة بأكملها ، والتخطيط لتطوير مناهج هذه المرحلة يكون جزءاً لا يتجزأ من التخطيط لتطوير مناهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة . وهذا التخطيط لتطوير مناهج التعليم عامة : يكون جزءاً لا يتجزأ من التخطيط الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

والتخطيط بالنسبة لكل من هذه المستويات وغيرها عملية علمية منظمة لتحقيق أهداف معينة . وهو وسيلة أساسية تكفل للعمل فى كل مستوياته البعد عن التخبط والارتجال . ويتضمن التخطيط لتطوير المناهج بعض الأسس أو الخطوات التى يمكن أن نلخصها فيما يلى :

- ♦ تحديد الأهداف والاتجاهات الجديدة للمنهج أو المناهج .
 - ♦ دراسة دقيقة وشاملة للمناهج الحالية وتقويمها موضوعيا ، فى ضوء مضامين ومطالب الأهداف والاتجاهات الجديدة .
 - ♦ تحديد الجوانب من المناهج التى تحتاج الى تعديل أو إعادة بناء من جديد .
 - ♦ رسم خطة للتطوير تتضمن أهداف التطوير والأشكال والتنظيمات المنهجية المقترحة ووسائل وامكانيات تحقيقها .
 - ♦ تنفيذ المناهج فى صورها المتطورة أو الجديدة ، ومتابعتها وتقويمها ودراسة نتائج التقويم .
 - ♦ الاستفادة من نتائج التقويم فى اجراء التعديلات المناسبة لزيادة فاعلية المناهج واستمرار تطويرها ، مع اخضاع العمل باستمرار للمتابعة والتقويم .
- وهكذا يمكن فى كل مستويات العمل لتطوير المناهج أن تعمل من خلال هذه الدورة المستمرة للتخطيط على رفع كفايتها وتحقيق مستويات أفضل باستمرار .

■ العمل الجمعى التعاونى :

ومن الواضح أن عمليات تطوير المناهج ليست بالشئ البسيط الذى يسهل أن يقوم به فرد معين ، وانما هى عمليات ذات ابعاد وعوامل مركبة ومتداخلة وتقتضى بضرورة العمل الجمعى التعاونى المنسق من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها . ولذلك ينبغى أن يقوم العمل فى لجان تطوير المناهج فى أى مستوى من مستوياتها على أساس من دينامية الجماعات المشتركة ، كما ينبغى أن تتوفر فى هذه اللجان كفاية القدرات وتنوعها . والعناصر التى يمكن أن تسهم بخبراتها فى نشاط تطوير المناهج متعددة وتشتمل المدرسين ، ونظار المدارس ، والمشرفين القنينين ، والمفتشين الأوائل ، وعمداء التفتيش ، ومديرى التعليم ، والمتخصصين فى المادة العلمية من أساتذة الجامعات والكليات والمعاهد العليا ، وخبراء التربية والمناهج . كما تشمل أيضا أولياء الأمور ورجال المؤسسات المختلفة من ذوى القدرات والخبرات النوعية التى يمكن أن يستفاد منها فى العمل الهادف لتطوير المناهج .

ولا شك أن مثل هذه المشاركة فى مختلف مستوياتها سوف تحقق أكبر فائدة إذا ما توافر لها الجو الديمقراطى والعلاقات الانسانية الطيبة والممارسة السليمة

للقيادة الجماعية فمثلا ينبغي أن تتوافر لكل فرد من المشتركين فى هذا العمل الحرية وتكافؤ الفرصة فى ابداء الرأى والنقد ، مع احترام لوجهات نظره الخاصة وتقدير جهوده واسهاماته . كما ينبغي أن يوزع عليهم العمل وأن يوضح لكل منهم دوره ومسئوليته ، وأن ينسق بين كل هذه الأدوار وتنظم وسائل تنفيذها والاتصال فيما بينها مما يحقق الفهم المتبادل واتساق العمل ووحدته .

■ العملية والمرونة :

والعملية والمرونة من الخصائص الهامة التى ينبغي أن يتصف بها أى برنامج أو تخطيط لتطوير المناهج . **والصفة العملية** تعنى ألا يكون برنامج التطوير قائما على مجرد اقتراحات نظرية فحسب بحيث يصعب أو يتعذر تطبيقها فى مجال الواقع التعليمى . وانما تتكامل فيه الأسس والاقتراحات النظرية مع وسائل وامكانيات التطبيق الممكن توفيرها فعلا .

ومن ناحية أخرى ، فإن المعلم وكفاية اعداده ونموه المهنى أثناء الخدمة يعتبر بعدا هاما فى عملية تطوير المنهج ، ولذلك ينبغي أن نهتم بكفاية اعداد المدرسين قبل الخدمة وتدريبهم أثناءها من الناحيتين النظرية والعملية معا . والصفة العملية تعنى بالنسبة للبرامج التدريبية والدراسات التجديدية التى يشترك فيها المعلم أن تكون خبرة تعليمية تنعكس فائدتها العملية على المنهج وتحسينه فى ناحية معينة أو أكثر من ناحية . وتدل الخبرة على أن المعلمين يفضلون أن يرتبط نشاط مثل هذه البرامج والدراسات بمشكلاتهم الواقعية واحتياجاتهم الفعلية ، وأن يحقق لهم ذلك فوائد يلمسون بأنفسهم ضرورة الحاجة اليها لتحسين مستويات أدائهم الوظيفية وبالتالي تحسين المنهج .

وينبغي أن تتوافر فى خطط وبرامج تطوير المناهج المرونة التى تسمح للمدارس فى البيئات المختلفة من أن تلائم بين المنهج وظروفها البيئية الخاصة ، والاستفادة من امكانياتها المحلية فى تحسين نتائج المنهج التعليمية . ولذلك يفضل الاكتفاء برسم الخطوط الأساسية أو العريضة لتطوير المناهج وأن يترك للمشرفين على التربية والتعليم فى المديرية التعليمية أو البيئات المحلية المختلفة تحديد التفاصيل الدقيقة فى ضوء واقع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وامكانياتها الخاصة بها . ولا شك أن مثل هذه المرونة سوف تسمح بتحرير الطاقات المبدعة والعمل الخلاق من جانب المعلمين ونظار المدارس والمفتشين الفنيين وغيرهم من القيادات المسئولة عن التربية والتعليم ، وسوف ينعكس أثر ذلك على المنهج فيزيد من فاعليته ويحسن من نتائجه .

■ القيادة الوظيفية للإشراف الفنى :

وتقع على قيادات الإشراف الفنى فى التعليم فى كل مستوياتها مسئولية تحسين المناهج وتحقيق أهدافها المتطورة ، فالإشراف الفنى فى التعليم عملية

يقصد منها أساسا تحسين التعليم ونتائجه . ولكي يحقق هذا ينبغي أن يقوم عمل قياداته التربوية الفنية في مجالاتها المختلفة على أساس وظيفي وليس على أساس سلطة أو مركز فحسب . وتعتمد القيادة الوظيفية على كفاية خبراتها وقدراتها وعلاقاتها الانسانية مع العاملين معها ، لكي توفر لهم ما يحتاجون من خبرات جديدة في النواحي التعليمية والاجتماعية والثقافية عموما ، وتدرس معهم ما يواجههم من مشكلات في العمل وتشترك بخبراتها وجهودها في علاجها وايجاد حلول مناسبة لها .

ومن القيادات التربوية التي يرتبط نشاطها واشرافها الفني أكثر من غيرها بالمعلم ناظر المدرسة والمشرف الفني والمدرس الأول : ووظائف هذه القيادات متعددة وليس المجال هنا لحصرها ، وهي تتضمن أساسا الإرشاد والتوجيه الفني للمعلم ، والدراسة التعاونية والتخطيط المشترك للعمل المدرسي ، وتنسيق الجهود والوسائل المختلفة لتحسينه على مستوى أقسام المدرسة أو على مستوى المدرسة كوحدة أو على مستوى مجموعة من المدارس المتجاورة . كما تضمن أيضا توفير سبل النمو المهني للمعلم وتحقيق مستويات أفضل لأدائه الوظيفي باستمرار .

وهناك أساليب متعددة يمكن للاشراف الفني أن يستخدمها لتحسين المناهج ونتائجها مثل الاجتماعات الفردية والجمعية بالمعلمين ، والحلقات والبرامج التدريبية ، وتشجيع تبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول والمدارس لذوقهم على أساليب زملائهم الناجحة في تحقيق اتجاهات المناهج الجديدة والاستفادة منها ، والاهتمام بإنشاء مكتبة مهنية للمعلم بالمدرسة وتزويدها بالكتب والمراجع والوسائل التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها في تحقيق حاجاته العلمية والمهنية والثقافية المختلفة ...

أهمية الاختيار للوظائف القيادية

في مجال تطوير النفس في الفن

لأستاذ حليم إبراهيم جريس (*)

مفتش أول المواد الاجتماعية بمنطقة وسط القاهرة التعليمية

— ١ —

تعد مشكلة الاختيار للوظائف القيادية في مجال التربية والتعليم الأولى والأساسية التي لو أمكننا التغلب عليها لفتح الطريق سهلا ممهدا أمامنا لعلاج المشكلات الأخرى . ذلك لأننا لو نجحنا في اختيار الكفايات الممتازة لشغل الوظائف القيادية لتمكنت هذه القيادات أن تدلل بعلمها وفننها وخبرتها وإيمانها وبصيرتها وضميرها على معظم المشكلات الأخرى .

والواقع أن الاختيار لوظائف الاشراف والتوجيه اذا كان لازما وضروريا في مختلف ميادين النشاط البشري ، فهو أكثر لزوما وأشد ضرورة في مجال التربية والتعليم ، ثم تتضاعف أهميته داخل المجتمعات النامية التي تتطور وتتغير بسرعة مذهلة لا تمكن المربي من أن يتكهن بالأوضاع المتوقعة مستقبلا ، كما أن التربية داخل هذا النوع من المجتمعات تصبح مزدوجة الوظيفة ، إذ أنها لا تبنى على أساس موجود وإنما تعمل على اقتلاع الأساس القديم باستهلاك تقاليده ومثله ومعاييره واتجاهاته ، وفي الوقت نفسه تعمل على ارساء قواعد المجتمع الجديد في الاتجاه المطلوب ، فالنمو في هذه الحالة يوجه في غير الاتجاه الذي ألفه الناس وتعوده البشر وينبغي أن يتصف في الوقت نفسه بالمرونة الكاملة حتى نحصن الناشئة ضد الجمود والتقوقع ، فلا يتهيبوا التغيير أو التطور ، بل يتكيفوا له ويصبحوا عاملا لتحقيقه .

من أجل هذا يصبح الاشراف التربوي الجيد حتما تقتضيه طبيعة العصر ونوع الحياة الراهنة والمستقبلية ، كما تدعو اليه ظروف مجتمعنا ، ذلك لأن فشل المجتمعات النامية في توفير اشراف يقظ وجيد كثيرا ما يؤدي إلى انحرافات خطيرة في مجال التطبيق التربوي ، وهذه الانحرافات تحدث

(*) هذا هو المقال السادس للكاتب ، في مجال تطوير الأجهزة الفنية بوزارة التربية بقصد رفع مستواها وتحقيق رسالتها .

أخطاء سيئة الأثر فى المستقبل ، غير مرئية النتائج فى الوقت الحاضر ، اذ أن أخطاء التربية لا يظهر أثرها السيئ فى هذا الجيل وإنما يتضح فى الجيل القادم ومعنى هذا أن إهمال التوجيه التربوى الجيد يتضمن التضحية بجيل كامل الأمر الذى يؤدى الى تخلف الأمة الى ما شاء الله . والتقدم العلمى اليوم سباق بين الدول المختلفة فمن تعثر فى السير ، أو تلكأ فى الطريق فاتته الدور وتخلف عن الركب ، وأصبح مضطرا الى بذل الجهود والأموال مضاعفة كي يعوض تخلفه من ناحية ويواصل السير مجتهدا من ناحية أخرى .

هذا والاختيار الجيد فى الاتجاه السليم يحقق للتعليم غايات اقتصادية وتربوية وإنسانية عظيمة الأهمية ، فإن حسن الاختيار لوظائفه القيادية يقلل الفاقد ويضاعف العائد من وراء كل جهد يبذل ، وكل مال ينفق ، اذ أننا فى هذه الحالة نحقق بنفس الطاقات البشرية والأموال المرصودة ، وعدد السنين المحددة لكل مرحلة ، ضعف الأثر أو النتيجة . وإذا كان التعليم عملا تربويا يقوم على أهداف فلسفية وقومية ، ويؤدى بأساليب فنية وأصول مرعية ، فإن الاختيار الجيد لأصحاب الوظائف القيادية قادر على تحقيق هذه الأهداف عن طريق القدوة الحسنة والتوجيه الفنى الرشيد . وإذا كان التعليم عملا إنسانيا ينبغى أن ينمى العلاقات الطيبة بين بنى الإنسان ، وأن يوقظ الضمير الإنسانى ويدعم إيمان الأفراد بالقيم والمثل العليا ، ويخلق الحماس المتبصر فى المواطن ليقوم بعمله راضيا سعيدا مقتنعا مخلصا الى آخر حدود الاخلاص ، فإن حسن الاختيار يخلق كل ذلك فى المحيط التربوى ، ثم أن التربية من ميادين النشاط البشرى التى لا يمكن أن تؤدى بنجاح من غير إيمان وحماس ومقدرة وخبرة عالية .

— ٢ —

الوضع الراهن للاختيار :

ولكن الى أى مدى نحن نحسن الاختيار اليوم للوظائف القيادية الفنية فى مجال التربية ؟ وما الخطوات التى خطوناها فى الاتجاه الاشتراكى التطبيقى — ونحن رجال التربية — فئة رائدة نسبق غيرنا فى ترجمة الشعارات الى سلوك وتحويل الفلسفات الى مجال التطبيق الحيوى والى أنماط من السلوك والتقاليد والاتجاهات والعلاقات يمكن أن يقتدى بها فى القطاعات الأخرى ؟

وقبل مناقشة الوضع الراهن للاختيار يحسن بنا أن نحدد الوظائف القيادية المطلوب الاختيار لها ، فنحن نقصد بوظائف التوجيه الفنى : وظيفة مدرس أول ، ومفتش قسم ، ومفتش اعدادى ، ومفتش ثانوى ، والمفتش الأول ، والمفتش العام ، وكبير المفتشين .

وليس معنى هذا أن الوظائف القيادية الأخرى لا يدخل في اختصاصها عمليات الاشراف والتوجيه ، فاننا ينبغي أن نؤكد مرات كثيرة أن جميع الوظائف القيادية في مجال التربية والتعليم يجب أن تجمع بين النواحي الفنية والادارية ذلك لأن التوجيه والقصد في أى مجال من مجالات النشاط البشرى يستلزمان الجمع بين الناحيتين ، والفصل بينهما أو الاهتمام بناحية دون الأخرى يلغى بالضرورة صفة التوجيه ، ويدعو الى انحرافات كثيرة لا مجال لذكرها هنا . ومع هذا فسوف نقصر كلامنا على الوظائف التى ذكرناها ، مؤكداً أن ما ينطبق على وظائف التفتيش الفنى يمكن أن يتفق فى كثير مع الوظائف القيادية الأخرى . وان اختلفت بعض المعايير الواجب مراعاتها عند الاختيار لكل وظيفة .

والوظائف التى ذكرناها يمكن تقسيمها مجموعتين : مجموعة صدر بشأنها قرار ينظم قواعد الاختيار لها ، ويضع المعايير التى يمكن الاختيار بمقتضاها ونقصد قرار ٢٥٥ لعام ١٩٥٥ ، ووظائف هذه المجموعة هى : مدرس أول ، ومفتش قسم ، ومفتش اعدادى ، ومفتش ثانوى . والمجموعة الثانية تركت من غير تشريع مقرر أو معايير محددة ، ووظائف هذه المجموعة هى : مفتش أول ، ومفتش عام ، وكبير مفتشين .

أما المجموعة الأولى فان القرار الذى ينظم الاختيار لها ظهرت عيوبه منذ بداية تطبيقه فى عام ١٩٥٥ ، وعلت صرخات من جهات متعددة تطالب بضرورة اعادة النظر فى أحكامه ، والعمل على تحسينه . وقد استمعت الوزارة لهذه الصرخات وعقدت اللجان المتعددة لدراسته ، والعمل على تطويره فى ضوء تطبيقه ، ولكن الانتظار قد طال دون جدوى ، ولا يعلم غير الله لماذا استعصى أمر العلاج رغم الاعتراف بالمرض والنجاح فى التشخيص . والأمر يحتاج اليوم الى اهتمام سريع من جانب الوزارة حتى توضع الأمور فى نصابها ، وتستقر أقدامنا فوق بداية طريق كل اصلاح فى مجال التربية والتعليم . . .

أما المعايير التى أقرها قرار ٢٥٥ لعام ١٩٥٥ للوظائف التى ذكرناها فيمكن ايجازها فيما يلى :

- ١ - مؤهل فنى فى التدريس لا يقل عن مستوى المؤهلات الجامعية .
- ٢ - أقدمية فى الوظيفة لا تقل عن أربع سنوات بالنسبة للترشيح لوظائف مفتش اعدادى ومفتش ثانوى ، وعن ست سنوات بالنسبة للترشيح لوظيفة مدرس أول ومفتش ابتدائى .
- ٣ - تقديرات فنية لا تقل عن « جيد جدا » فى سنتين على الأقل من السنوات الثلاث الأخيرة ، ويشترط ألا يقل تقدير العام الثالث عن « جيد » .
- ٤ - مدة اشتغال بالتعليم حددها القرار بالأقل تقل عن ١٨ سنة بالنسبة للترشيح لوظيفة مفتش ثانوى ، ١٥ سنة بالنسبة للترشيح لمفتش اعدادى ، ١٠ سنوات بالنسبة للترشيح لمدرس أول .

والمعيار الأول الخاص بالمؤهل : عاجز بحكم الاوضاع الراهنة عن الفوز والتميز . ولذا فهو غير قادر على الاختيار ، ذلك لأن المفروض حسب قانون المستويات التي وضعتها الوزارة ألا يشتغل بالتدريس في المدارس الاعدادية والثانوية ودور المعلمين غير الحاصلين على مؤهلات جامعية أو ما في مستواها . وقد سوى القرار بين المؤهلات العالية على اختلاف مستوياتها ، بل وسوى بين المؤهلات التربوية العالية وغير العالية حتى انه اعتبر كفاءة التعليم الأولى بعد حصول حاملها على مؤهل جامعي تعطى صاحبها فنية كاملة مع احتساب اقدمية اعتبارية عن مدة الخدمة السابقة سنة مقابل كل ثلاث سنوات . والغريب أن المعيار لم يشترط في الوظائف القيادية تأهيلا تربويا عاليا بل أفسح المجال لغير المؤهلين مهنيا ، وكل ما هناك أنه أضاف عامين الى مدة الاشتغال بالتعليم ، كما أنه لم يشترط الكفاية العلمية والمهنية وقوة الشخصية مع أنه اشترط ذلك بالنسبة لوظيفة مفتش قسم ، كما اشترط الكفاية الادارية وقوة الشخصية بالنسبة لوظيفتي ناظر مدرسة ووكيل مدرسة .

هذا ويعطى المعيار الحق لجميع المدرسين الأوائل بغير استثناء للوصول الى وظيفة مفتش اعدادي ، كما يعطى الحق نفسه لجميع مفتشي الاعدادي للوصول الى وظيفة مفتش ثانوي ، بمعنى أن جميع المدرسين في مرحلتين الاعدادي والثانوي يقفون في طابور الأقدمية منتظرين دورهم للوصول الى الوظائف القيادية ، وهذا الوضع يعطل وظيفة هذا المعيار في الوزن والتميز والفرز ويجعله عديم القيمة .

أما بالنسبة للمعيار الثاني والخاص بأقدمية الوظيفة : فهو معيار كمي يعتمد على عدد من السنوات يقضيها الموظف في وظيفته ليصبح صالحا لشغل وظيفة تالية بغض النظر عن مقدار النمو العلمي والمهني الذي أحرزه الموظف خلال هذه المدة ، فالأقدمية هنا هي صاحبة اليد العليا ، ولكن من قال ان مدة البقاء في وظيفة ما تعطى الدليل على نضوج الموظف مهنيا أو علميا وبالتالي تجعله صالحا لوظيفة قيادية تالية ، فقد يكتسب موظف خلال عامين داخل وظيفة ما خبرات ومهارات وحقائق لا يستطيع آخر أن يكتسبها في عشر سنوات أو حتى طوال عمره المهني ، ذلك لأن الاكتساب هنا أو النمو أو النضوج لا يعتمد على عدد السنوات بقدر ما يعتمد على امكانيات عقلية وبدنية ووجدانية وعلمية ، وهذه لا يتفق فيها اثنان من الموظفين . ومعنى ما سبق أن هذا المعيار كسابقه ليس له قدرة الفرز أو التمييز أو الاختيار فهو لاغ بطبيعته لانه يسمح للجميع بالمرور .

أما بالنسبة للمعيار الثالث والخاص بالتقديرات الفنية : فهو رغم كونه معيارا كيفيا إلا أن واقع التطبيق أفصح عن تعطيله وعجزه عن الفرز والتميز واختيار أصح العناصر وذلك لسبب واضح كثيرا ما كتبنا عنه وأبرزنا خطورته وهو فوضى التقويم، وعدم القدرة على ضبط معايير الحكم على اجتهاد العاملين وانتاجهم .

فهذا المعيار يشترط حصول الموظف على تقدير فنى لا يقل عن جيد فى عام وعن « جيد جدا » فى عامين خلال السنوات الثلاث الأخيرة ، بينما يندر أن ينخفض تقدير المدرس الأول فى جميع المواد وجميع المحافظات على وجه الاطلاق عن « جيد جدا » . وهذا الوضع الشاذ نجده ينطبق تماما على الوظائف القيادية الأخرى . ومعنى هذا أن جميع المدرسين الأوائل والمفتشين متساوون فى الكفاية العلمية والمهنية والانتاجية ، وإن وجد تمييز طفيف فى التقديرات الفنية فهو مركز فى الطرف الأخير من سلم التقدير ما بين ٩١ ، ١٠٠ أى فى العشر الدرجات الأخيرة بينما لا يفرق القرار فى التقديرات التى تأتى بعد ٨٢ . وهذا الوضع بطبيعة الحال يعطل هذا المعيار ويلغى وظيفته ويجعله معدوم الفائدة أو القيمة .

أما بالنسبة للمعيار الرابع والخاص بمدة اشتغال الموظف بالتعليم : فهو معيار كمى من النوع الفاشل الذى لا يعتمد على كفاية أو مقدرة بل يقوم على أساس الأقدمية المطلقة ، أقدمية التخرج أو المؤهل الذى كثيرا ما يتمشى مع أقدمية المولد أو شهادة الميلاد . ومع كل ذلك فقد احتل هذا المعيار مكانة مرموقة بين المعايير الأخرى المعطلة كما أوضحنا . فأصبح له اليد العليا والحكم النافذ لفرز الأشخاص وتمييزهم وتعطيل وصول الأكفاء والامتازين الى الوظائف القيادية المناسبة لامكانياتهم قبل دورهم فى طابور الاقدمية التى وضع فيها مشرع قرار ٢٥٥ ثقته الكاملة . فهذا المعيار قادر على أن يقدم سنويا عددا محدودا من الموظفين ينطبق عليهم شروط الترقية لوظيفة قيادية ، ولكنه لا يحجز فردا أو يرد عاجزا أو يحرم فاشلا فهو عادل عدالة الآلة التى لا تميز بين من يستحق ومن لا يستحق . . .

نخلص مما سبق الى أن شهادة الميلاد هى المؤهل الوحيد والمعيار الفريد الذى تتخذ منه الوزارة أساسا لاختيار قادتها والقائمين على تحقيق رسالتها وفى هذه الحالة ينعدم الاختيار للوظائف القيادية ويضحى بالصفوة الممتازة ، ولا يعترف باجتهاد أو امتياز أو قدرة على تجديد أو ابتكار ، ويسوى بين من ينتج ومن لا ينتج بل وبين من يعمل ومن لا يعمل وبين القادر والعاجز وبين الناجح والفاشل ، وهنا نكون قد تنكرنا لدستور الاشتراكية وبعدنا عن تطبيق أهم مبادئه « كل على قدر عمله وانتاجه » وفى ذلك خطورة لا ينبغي السكوت عنها . . .

وإذا قيل ان لا ذنب لوزارة التربية اذا عجزت عن الاختيار لان القائمين على تقويم الموظفين لا يضبطون معاييرهم ، فهذا قول غير مقبول لأن الميزان التالف لا تقبل أحكامه فى حياتنا المادية ، فأولى ألا تعمل الوزارة به فى أمور لها صلة بمستقبل هذه الأمة ، وجدير بها أن تضبطه وتصلح من خلله وانحرافه أو تبحث لها عن ميزان غيره أكثر صدقا وموضوعية .

أما الاختبارات الشخصية التي درجت وزارة التربية في السنوات الأخيرة على تنظيمها والاعتماد عليها كمعيار جديد يضم الى المعايير السابق مناقشتها ، فقد برهن الواقع أيضا في ضوء التطبيق على فشلها وعجزها عن الفرز والتمييز اذ سمحت للغالبية العظمى بل وللجميع في كثير من الحالات باجتيازها والمرون فيها . هذا وتتم هذه الاختبارات بصورة شكلية تجعلها أقرب الى التمثيلية منها الى وسيلة جدية خطيرة تقدم للوطن الصفوة الممتازة القادرة على البناء والتشييد واقامة صرح الاشتراكية .

كذلك يتصف العمل داخل هذه الاختبارات بالارتجال والتشبع بعامل الذاتية اذ أنها لا تتم بصورة موضوعية مخطط لها تخطيطا علميا وتربويا ، وهي تزن الشخص في خمس دقائق أو أكثر أو أقل وهي مدة لا تسمح بالكشف عن المواهب والتعرف على الاستعدادات والمهارات ومستويات التحصيل العلمي والمهني . ثم لا معنى اطلاقا لوزن شخص ما خلال خمس دقائق بواسطة رؤساء أعطيت لهم فرصة وزنه خلال سنة كاملة أو سنتين وربما ثلاث أو أربع سنوات، فان الفكرة السابقة التي كونها الرئيس عن الموظف سوف تؤثر في وزنه لهذا الموظف داخل الاختبار الشخصي ، كذلك فان رجال الميدان والتطبيق ينبغي أن يقوموا في ضوء آثارهم وانتاجهم وأعمالهم بجانب عملهم وثقافتهم النظرية ، فقد يكون الشخص عالما ومتمكنا وقوى الشخصية ولكنه محدود الأثر في مجال التطبيق . وطالما كان الأمر هو الاختيار لوظائف قيادية ميدانية فينبغي أن يقوم اثر الموظف لا الموظف نفسه . ثم لا معنى اطلاقا لاستبدال ميزان معطل بميزان عاجز بل المنطق السليم يحتم اصلاح ميزان التقويم طالما اعترفنا بفساده وعدم صدق أحكامه . حقيقة أن اصلاح هذا الميزان صعب وعسير اذ يعد من المشكلات العويصة التي تواجه المجتمعات الحديثة وبخاصة النامية . ولكن كل جهد يبذل لضبط معايير خيرة من اهماله والبحث عن موازين أخرى غيره لن تحقق وظائف الميزان الأصلي .

والجموعة الثانية من الوظائف القيادية التي لم يشملها قرار ٢٥٥ ونقصه وظيفتي مفتش عام وكبير مفتشين ، أما وظيفة مفتش أول فقد سارت في ركاب القرار المذكور ، مطبقة أحكامه وأوزانه معترفة بمعاييره . والمشرع كما اعتفده قد أخرج هذه الوظائف من سلطة القرار لحكمة سامية قصد بها أن تدقق الوزارة في اختيار الأكفاء الممتازين لها باعتبارها وظائف قيادية عليا تحتاج الى تدقيق أشد لتضمن وصول الصفوة الممتازة من الموظفين اليها ، وتكننا للأسف رأينا الوزارة في السنوات الأخيرة الماضية تضع معايير أكثر عجزا وفشلا من معايير القرار المذكور ، كما أنها فوق ذلك لم تثبت على معايير واحدة بل تارجحت بين معايير مختلفة لا دخل للنضوج فيها ولا اعتبار للانتاج أو الاجتهاد أو الامتياز العلمي بل ولا تسليم بأقدمية الوظيفة حتى رأينا الرؤوس يصبح رئيسا على رئيسه في غمضة عين دون مبرر أو أساس سليم .

أما المعايير التي آمنت بها الوزارة في السنوات الأخيرة بالنسبة للاختيار لهذه الوظائف فأهمها 'معييار الأقدمية في الدرجة المالية' ، ومعييار الاقتراب من سن التقاعد ، ولا علم لأحد بالفلسفة التربوية التي بنت عليها الوزارة وضع ثقتها الكاملة في هذين المعيارين ، فقد سمعنا أن المعيار الأول يتضمن كل أنواع الأقدميات : أقدمية المولد ، وأقدمية التخرج ، وأقدمية مدة الاشتغال بالتعليم ، وأقدمية الوظيفة ، ولكن هذا بعيد كل البعد عن الحقيقة والواقع لأن التفوق في الدرجة المالية بنى على اختيار قديم كانت الحكومة تأخذ به منذ سنوات مضت ، معتمدة فرضا على التفوق في الانتاج والكفاية في الوظيفة ، ثم ألغته آسفة بعد أن تبين لها فوضى الاختيار للدرجات المالية ، والمحسوبية الصارخة التي كانت تحكم هذا الاختيار ، ولهذا لا معنى لأن تقع الوزارة في خطأ نتيجة اعتمادها على خطأ سابق ، ثم من الظلم الصارخ أن تتخطى الوزارة الموظف المتخلف ماليا فتحاسبه على ذنب اقترفته هي في حقه يوم أن تخطته عند توزيع درجاتها ، فتكون بذلك قد أذنبت في حقه - بل في حق الوطن اذا كان من الممتازين المنتجين - مرتين أو ثلاثا خلال عمره المهني القصير .

وسمعنا أيضا في أمر هذا المعيار أنه لا يجوز لموظف أن يرأس عددا من الموظفين دون أن يكون متفوقا عليهم في المرتب ؟! ولكن هذا معيار اقطاعي يعود بنا الى ما قبل الثورة حينما كانت أقدار الناس تقاس بالملكية والدخل والمستوى المادى ، ثم من قال أن دخل الموظف ينبىء عن تفوقه في الامكانيات العقلية والعلمية والمهنية وفي القدرة على القيادة والاشراف والتوجيه . ان واقع الحال في مجال التطبيق يجعل موقف الوزارة يحتاج الى اعادة نظر سريع حتى نسير في الاتجاه الاشتراكي المطلوب فان حسن الاختيار للوظائف القيادية يتضمن كل معانى الوطنية السليمة ويعطى الأساس الأول لتدعيم وطنية أفراد هذا المجتمع ، ومضاعفة ثقتهم في العمل والانتاج ويشجعهم على بذل الجهد والتضحية في الاتجاه المطلوب .

هذا وقد ينقل الموظف من وزارة أخرى الى وزارة التربية فيكون أسبق بكثير في درجته المالية من زملاء من نفس الدفعة ، وذلك بحكم أسبقية جميع الوزارات في توزيع الدرجات المالية بالنسبة لوزارة التربية ، وفي هذه الحال تكون الوزارة قد اقترفت ذنبين ، ذنبا في حق الوطن وآخر في حق الموظف ، أما الأول فلأنها قدمت انسانا لم يتمرس التمرس الكافى في الحقل التربوى على آخر عاش طوال عمره المهني في محيط التربية والتعليم ، أما الثانى فلأنها حاسبته الموظف على ذنب اقترفته هي في حقه يوم جعلته متخلفا عن نظرائه في الوزارات الأخرى بالنسبة لتوزيع الدرجات المالية .

أما المعيار الآخر الذى كثيرا ما أخذت الوزارة به عند الاختيار للوظائف

القيادة العليا فهو الاقتراب من سن التقاعد بدعوى الرغبة فى ادخال السروور على قلب الموظف قبل انتهاء مدة خدمته ! وتلك نزعة انسانية فردية وليست من النوع الاجتماعى الذى يتمشى مع طبيعة مجتمعنا الجديد ، وربما انحدرت اليها هذه الانسانية الفردية من المجتمع الاقطاعى .

ومع ذلك فان حسن الاختيار لوظيفة قيادية لن يحرم من قارب سن التقاعد المرتب أو العلاوة أو حتى الحياة فى نفس مستوى الزميل المرقى ، وحبستنا لو مارس الرؤساء نزعتهم الانسانية فى المحيط المادى دون المحيط الوظيفى بمعنى أن يمنح من قارب سن التقاعد درجة مالية أو علاوة دون أن يمنح وظيفة قيادية غير كفاء لها ، فان الضرر الذى قد يلحق بمصالح الوطن فى هذه الحال أخف بكثير من الضرر الراهن . وليكن فى اعتبارنا دائما أن الوطن ملك للأجيال القادمة حتى يوم القيامة ولا ينبغي أن نتهاون فى حق من حقوقه مهما تصارع هذا الحق مع حقوق زملائنا وأصدقائنا ومحبيننا ، وهذا هو مفهوم الوطنية بل والانسانية بمعناها الاجتماعى الواسع .

هذا هو الوضع الراهن ، وهو كما رأينا يحتاج الى اعادة نظر حتى تستقر الأوضاع وتوضع الأمور فى نصابها وينال الوطن حقه الكامل من ابنائه ، وتستغل الطاقات والامكانيات ، ويفسح الطريق أمام الكفايات .

ولكن كيف السبيل الى ذلك ؟ ان الأمر ليس بالهين اليسير لانه يتصل بالكشف عن معايير كيفية والوصول الى مقاييس وأوزان قادرة على الفرز والتمييز حتى يتم الاختيار على أحسن صورة .

— ٣ —

الصفات الواجب توافرها فى القيادات المشرفة الموجهة :

لكل وظيفة قيادية مواصفات ومسئوليات محددة ينبغي أن نبدأ بها دائما عند وضع معايير الاختيار لها . ووظائف التفتيش تختص برفع مستوى الأداء وضمان تحقيق النمو المطلوب فى الناشئة على أحسن صورة ، والمعروف أن التعليم الموجه يعتمد على التراث العلمى لتحقيق النمو المنشود ، فنحن نقسلة تراث بطريقة تحقق وظيفته وتضمن استمرار تطوره ، فكأن العملية التعليمية تعتمد فى الدرجة الأولى على العلم باعتباره تراث البشرية وذخيرتها فى معركة الحياة ، وعلى أساليب توصيل هذا العلم بحيث يحقق النمو السوى فى الجيل الجديد ، ومعنى ذلك أن وظائف التوجيه الفنى تستلزم نضوجا علميا وآخر مهنيا بدرجات تختلف باختلاف مستوى الوظيفة ، فلا يصح أن يفتح الباب للجميع كي يصلوا الى شغل هذه الوظائف اذ ليس من المعقول أن يتحقق النضوج العلمى والمهنى عند الجميع ، وان تحقق فبدرجات مختلفة تسمح بالاختيار ، وهذا أمر طبيعى متوقع نتيجة اختلاف الأفراد فى أمور كثيرة بعضها

يتصل بالامكانيات العقلية وبعضها له علاقة بالنواحي البدنية والوجدانية وبعضها يتصل بالضمير والخلق والاجتهاد ، وهذا الاختلاف الواسع يلمسه كل صاحب وظيفة قيادية يقود عددا من الموظفين : يلمسه ناظر المدرسة ، والمدرس الأول ، والمفتش ، والمفتش الأول ، ومدير المنطقة ، بحيث يستطيع كل واحد من هؤلاء أن يعين لنا من غير تردد أكثر موظفيه تعاوناً أو إنتاجاً أو قدرة على التصرف أو قوة شخصية ... الخ .

ولكن رب معترض يقول ان الوزارة بقرارها ٢٥٥ تشترط مؤهلاً فنياً في التدريس لا يقل عن مستوى المؤهلات الجامعية ، وهذا المؤهل يضمن استحقاق الموظف على القدر المطلوب من التراث العلمي ، كما أن المؤهل التربوي يضمن استحقاقه على القدر المطلوب من الثقافة المهنية ، ولكن هذا القول مردود عليه فان خريجي الجامعة والمعاهد العليا يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً وذلك في مستواهم العلمي وفي قدرتهم على العمل والإنتاج والتجديد والابتكار وفي ضمائرهم ، ثم ان درجات الاختلاف والتباعد تزداد حدة واتساعاً كلما مضت السنين بعد التخرج .

وفيما يلي محاولة لتحديد أهم الصفات الواجب توافرها في القيادات المشرفة أو الموجهة وهي محاولة سوف تعيننا عند اقتراح بعض أسس الاختيار لهذه الوظائف :

[أولاً] نضوج علمي يتناسب مع نوع المرحلة التعليمية التي سيتولى الموظف مسؤولية توجيهها والإشراف عليها . ونقصد بالنضوج العلمي استحقاق الموجه على قدر منظم واضح من العلم الوظيفي المرتبط بحياتنا الخاصة والعامة ، المتصل بمشكلات وطننا ومشروعاته العمرانية بحيث يسمح هذا القدر من العلم بأن يتفوق الموجه في تفكيره ومستوى تحصيله واسلوب تصرفه في العلم تطبيقاً وتنظيماً وتفكيراً ، وبذلك يصبح قادراً على أن يترك أثره في المعلمين والتلاميذ ، وأن يتمكن من تقويم المعلم ومجهوداته في الاتجاه السليم .

ونحن حينما نضع النضوج العلمي للموجه في المكان الأول إنما نوّكد قيمة العلم في العملية التعليمية بصفة عامة وداخل مجتمعنا الحديث بصفة خاصة ، فنحن اليوم أحوج ما نكون إلى العلم وإلى الأسلوب العلمي حتى ننجح في بناء نهضتنا وتطوير مجتمعنا في جو هادئ سليم .

[ثانياً] نضوج مهني يعتمد على بصيرة تربوية ، وأساس من علم النفس ، وفهم واضح لاتجاهات المجتمع وقيمه وأهدافه بحيث يصبح للموجه الفني رأى واضح محدد في الخطط والمناهج وأساليب التدريس والجو المدرسي والنشاط بأنواعه المختلفة ومعينات التدريس وغير ذلك من الوسائل التعليمية ، وذلك حتى يتمكن من توجيه العملية التعليمية داخل محيط المدرسة التوجيه الفني السليم ، وحتى يحوز احترام المعلمين والتلاميذ وثقتهم في توجيهاته وآرائه . فان

ثقة المعلم فى الموجه من الأمور الضرورية لنجاح عملية الاشراف والتوجيه ، كذلك فان سيطرة الموجه على دقائق المهنة وأصول التربية يعينه على الابتكار والتجديد ، ويدفع المعلم الى المحاولة والتجريب ، والى العمل الخلاق الذى كثيرا ما يضاعف من ثقته بنفسه وبعلمه وفنه ، وينمى فيه روح المبادرة والنقد البناء والتعاون مع غيره ، وعرض مشكلاته دون اخفاء مع طلب المعونة والخدمة ممن هم أكثر منه دراية وخبرة ...

[ثالثا] **نضوج قومى يعتمد على ايمان عميق بالوطن ومتطلباته وأهدافه واتجاهاته** ، بحيث يتمكن الموجه من توجيه المناهج وطرق التدريس وأنواع النشاط التوجيه الذى يحقق فى التلاميذ النمو القومى السوى الى جانب نموهم العلمى المطلوب ، هذا ويتضمن النضوج القومى قدرة الموجه على انكار الذات والعمل بروح الفريق ، والتطور مع عدم الجمود ، والتجارب مع الاحداث القومية والعالمية مع عدم التخلف عن ركب الحضارة والمجتمع العربى ، فان ذلك ضرورى لخلق الحماس المطلوب مع البعد عن التكلف والصنعة والدعاية الفجة والتهريج ، كذلك يتضمن النضوج القومى تغليب الصالح العام والتضحية بالجهد والوقت والمال عند اللزوم .

[رابعا] **ايمان بالرسالة واقتناع بأهميتها مع وجود الرغبة الأكيدة فى العمل بمقتضاها وبذل الجهد لتحقيق أهدافها** ، فليست القدرة على العمل كافية لضمان الانتاج بالمستوى المطلوب ، وانما الايمان بهذا العمل يعد الطاقة الخلاقة التى تدفع الفرد للعمل الهادف الموجه والاجتهاد والتضحية بغير الايمان بالرسالة يصبح النضوج العلمى والمهنى قدرات معطلة أو كامنة لا تظهر آثارها فى المجال التعليمى .

[خامسا] **الابتكار والتجديد والمبادرة بالإصلاح وتطوير الأوضاع المألوفة** اذا كانت فى حاجة الى تطوير فان أصحاب الوظائف القيادية فى مجال الاشراف والتوجيه ينبغى ألا يسيروا مع الركب مقلدين بل يجب أن يحسوا كل انحراف وأن ينبهوا عنه ويعملوا على ازالته والتخلص منه ، فان أجهزة الاشراف والتوجيه مسئولة فى الدرجة الأولى عن كافة الانحرافات التربوية التى انتشرت فى مدراسنا وبين ابنائنا مثل الغش فى الامتحانات ، وانقطاع الطلاب فترة طويلة فى نهاية العام ، والنفاق التربوى بصورة المتعددة وغير ذلك كثير مما يحتاج الى علاج سريع ...

[سادسا] **القدرة على التعاون مع المنفذين على قدم المساواة ، وتقديم المساعدات والخدمات وسماع وجهات النظر من جانب النظائر والمعلمين وكافة رجال الميدان** ، وعدم التعالى أو الشعور بالطبقية ، طبقة الموجهين وطبقة المنفذين واعتبار الأولى أعلى فى مستواها من الثانية فان التوجيه خدمة تربوية تعاونية ، وليس وصاية أو سيطرة أو فرض آراء وتوجيهات . فلا بد أن يكون لدى الموجه الاستعداد الكامل لسماع وجهات النظر المختلفة والتعمق فى فهمها ومحاولة

مناقشتها وتقدير الصالح منها مع الافادة منه ومحاولة اقناع المعلم بوجهات نظر الموجه بأسلوب علمي ديمقراطي قائم على الخبرة والتجربة والمنطق . . .

[سابعا] التمتع بعقلية علمية منظمة | وبأسلوب علمي في التفكير ونظرة موضوعية للأشخاص والأمرودقة كاملة في وزن الأشخاص والمجهودات ، وعدالة مطلقة في توزيع الخدمات والكفايات ، وتغليب المصلحة العامة مع الايمان بالنزعة الانسانية .

[ثامنا] القدرة على ضبط النفس والسيطرة الذاتية فان ذلك يساعد كثيرا على حسن استغلال الصفات الأخرى ، فالفرد القادر على ضبط نفسه في استطاعته قيادة الآخرين والتأثير فيهم ومن يفقد زمام نفسه لن يستطيع أن يتحكم في زمام زملائه ومروؤسيه ، والقيادة أو الريادة في أشد الحاجة الى سيطرة ذاتية وضبط وتحكم في الانفعالات والاقوال والأعمال ، اذ كثيرا ما يفسد على الموجه نجاحه بعض الألفاظ التي يتفوه بها دون روية في لحظات الاجهاد أو التعب، كما أن بعض عبارات المديح أو التجريح اذا ما قيلت لفرد أمام زملائه كثيرا ما توغر الصدور وتباعد بين الموجه والمعلم ، وقد تذهب بثقة أحد الزملاء في المشرف أو الموجه .

- ٤ -

معايير الاختيار لوظائف الاشراف والتوجيه :

١ - الانتاج العلمى للموظف معيار يمكن أن يقوم به مدى نضوجه العلمى بطريقة موضوعية فان وظائف الاشراف والتوجيه تحتاج كما ذكرنا الى قدر من النضوج العلمى تمكن المفتش من أداء عمله ، وتميزه عن المدرس المطلوب رفع مستواه ، كما أن هذا الانتاج يضمن استمرار اتصال الموجه بالعلم وهذا أمر ضرورى جدا ، ذلك لأن تطور العلم فى هذا العصر يتم بطريقة سريعة مذهلة تجعل رجل التعليم غير صالح لحمل رسالته اذا ما تقاعد عن القراءة أو التأليف أو البحث . والانتاج العلمى من الأمور التى يمكن حصرها أو ضبطها ، كما يمكن وزنها وتقويمها بواسطة لجنة من ذوى النضوج والتخصص . ولكن قد يظن البعض أن ما قصدت اليه يعد شيئا خياليا بعيدا عن الواقع اذ ينذر أن نجد لأحد المفتشين أو المفتشين الأوائل انتاجا علميا يستحق التقدير ، ولكن أؤكد هنا أن الوضع سوف يتغير تماما يوم أن تأخذ الوزارة بهذا المبدأ ، ولدينا ما يثبت هذا القول فى حياتنا الراهنة ، فان الجامعات قبل أن تتخذ من هذا المبدأ معيارا لترقية رجالها كانت معظم فروع العلم تفتقر افتقارا واضحا الى البحوث والمراجع والمؤلفات العربية ، فيوم أن كنا طلابا فى الجامعة لم نكن نجد مؤلفا واحدا نقرأه بالعربية فى فروع الجغرافية المتعددة غير كتاب « حوض النيل » للدكتور محمد عوض ولكن اليوم بعد تقرير هذا المبدأ تراكم لدينا تراث علمى مطبوع عظيم القدر كما وكيفا .

هذا والطريق الذي سلكته الوزارة فى السنوات الأخيرة بشأن تأليف الكتب المدرسية واتباع وسيلة المسابقة الحرة يفسح المجال أمام الجميع كى يدخلوا هذا الميدان مستغلين خبراتهم الواسعة وتجاربهم المتعددة كى يتفوقوا فى هذا المجال وبذلك تتحقق الفائدة بدلا من احجام معظم رجال الميدان عن التأليف ، واضطرار الوزارة الى إعادة الاعلان عن المسابقات فى حالات كثيرة كما حدث فى الأعوام الأخيرة بالنسبة لبعض الكتب . واذا قيل ان قصور وسائل النشر وتشجيع التأليف قد يحول دون ظهور الكثير من الانتاج العلمى فان هذا القول مرود عليه اذ أننا نمتلك اليوم وسائل متعددة للنشر . ثم ان نجاح أحد الموظفين فى نشر كتبه وبحوثه وفشل الآخر فيه اعتراف ضمنى بتفوق الأول على الثانى فى مجال النضوج العلمى . ومع ذلك فان الوزارة تستطيع وضع التسهيلات اللازمة لطبع بعض الكتب ونشرها بعد التأكد من صلاحيتها لمكتبات مدارسها ، فان هذه المكتبات تشتري سنويا من السوق الحر آلاف الكتب ، وسوف يكون الانتاج ممتازا طالما أنه يحقق لصاحبه فائدة مادية وأخرى معنوية عظيمة القيمة فى حياته العملية .

واذا قيل ان الأعداد التى ترقىها الجامعة كل عام محدودة للغاية ؛ فان الأعداد المطلوب ترقيتها كل عام لوظائف الاشراف والتوجيه لا تتعدى فى وزارة التربية أصابع اليد الواحدة بالنسبة لكل مادة هذا مع الفارق الكبير بين اعداد أساتذة الجامعات واعداد أساتذة وزارة التربية والتعليم الذين يشغلون كل وظيفة .

(٢) الانتاج فى مجال المهنة على هيئة تجارب وبحوث وآراء وتوجيهات تنشر فى المجلات العلمية وتطبق فى الميدان . وكذلك كمعيار يمكن أن نقيس به مدى نضوج الموظف المهنى . اذ من المعروف أن رجل الميدان لديه الكثير من الفرص والمجالات التى تساعد على أن يجدد ويبتكر ويجرب ويبحث ويطبق ، ويضع المبادئ النظرية أو الفلسفية موضع التنفيذ والتطبيق وهو فى أثناء ذلك يحاول أن يصل الى مستوى الأداء الجيد فى حدود امكانيات مدارسنا وظروف بيئتنا ومستوى هيئات التربية والتعليم لدينا ، فالترقية الحديثة بأهدافها ومبادئها وأساليبها ووسائلها لا يمكن استيرادها بكامل صورتها من الدول التى سبقتنا بل لابد من تنشئتها محليا وتنميتها داخل بيئتنا المصرية حتى تتكيف لظروفنا وتخضع لاتجاهاتنا السياسية والاقتصادية وتشكل بحسب حاجات مجتمعنا ، وفى هذا المجال ينبغى أن تثبت أجهزة الاشراف والتوجيه وجودها وان تتحمل مسئوليتها الهامة فتحاول وتجرب وتطبق وتصرف وتشجع كل مدرس وكل مدرسة على الابتكار والتجديد ، وتقف بالمرصاد ضد كل انحراف أو نفاق وتشخص وتواجه المشكلات وتصنف العلاج فى اتجاه رفع مستوى الأداء وتحسين العملية التعليمية ، ولكى يصل المفتش الى هذا المستوى لابد له من نضوج مهنى يساعده على تكوين رأى مستقل يعرف به بالنسبة للمناهج والخطط والكتب المدرسية المقررة وأساليب التدريس المناسبة لمدارسنا وأنواع الأنشطة التى

تتفق مع امكانياتنا وظروفنا الراهنة ، فمن ليس له فلسفة في العمل الذي يتحمل مسئوليته لا يستطيع التوجيه فيه بجرأة وشجاعة وكفاية كما لا يمكنه أن يجرب ويحدد ويبتكر ، ويشجع من يقودهم على المبادأة والتحرر من تقاليد المهنة ، والأساليب أو الأفكار الموروثة .

هذا وقيام الموجه ببعض التجارب والبحوث والمحاولات في ميدان التطبيق التربوي يعمق من خبرته ويضاعف من حماسه ، ويزيد من ايمانه بأهمية رسالته ويقوى من بصيرته ويرفع من مكانته في المحيط الذي يوجه فيه فيتحقق أثره . وحبذا لو استحدثت وزارة التربية والتعليم جهازا فنيا عاليا على المستوى الاقليمي أو المركزي لتشجيع البحث والتجريب والمحاولة ، وتنظيم كل نشاط ابتكاري وتوجيه كل جهد أو اجتهاد في هذا الاتجاه وتقويمه ثم العمل على نشر هذه التجارب والبحوث وتعميم تطبيق الناجح منها ، فان ذلك فوق أنه يرفع من فنية العمل التربوي ، ويضاعف من الأثر المرجو ، ويزيد من فاعلية الأجهزة الفنية للإشراف والتوجيه ، فانه يقدم لنا معيارا كيفيا صادقا لاختيار أكفأ العناصر وأقدرها على شغل الوظائف القيادية ، فان ما ينشر للموجه من آراء وتجارب وبحوث في المجال التطبيقي يكشف الستار عن بصيرته التربوية ومدى نضوجه المهني ومقدار العمق الذي وصل اليه في معالجة المشكلات الميدانية .

واذا قيل أن ما قصدت اليه يعد شيئا خياليا بعيد كل البعد عن الواقع اذ يندر أن نجد اليوم لأحد الموجهين آراء شخصية أو تجارب وبحوثا تستحق النشر أو التطبيق أو التعميم ، فاننا نؤكد بأن الوضع سوف يختلف تماما يوم أن تتخذ الوزارة هذا المعيار أساسا للاختيار ، ويوم أن تشجع البحث والتجريب وأن تُرعى المجتهدين المبرزين وتفسح لهم الطريق للمضى في اجتهادهم ثم أن لدينا المجلات المهنية التي ترحب بنشر مثل هذه التجارب والبحوث بل وتدعو دائما جميع المدرسين ورجال التعليم كي يسهموا في تحريرها . .

[ثالثا] التقديرات الفنية بعد ضبط معايير الحكم على عمل الموظفين والقضاء على فوضى التقويم الذي يتم اليوم بصورة غير صادقة وذلك باعتباره معيارا يمكن أن نقيس به مدى كفاية الموظف الانتاجية في مجال عمله ، وأثره في المحيط الذي يعمل فيه وقد سبق لنا مناقشة هذه المشكلة في عدد سابق وفي هذا الصدد يحسن الغاء التقديرات اللفظية والرقمية لمدة زمنية تطول بالقدر الذي ينسى أصحاب الوظائف القيادية المستويات والتقاليد والاتجاهات التي ألفوها وتعودوها وساروا عليها من غير تجديد أو تفكير أونقد وذلك بالنسبة لتقويم الموظفين ، فمن التقاليد الخاطئة والشائعة بين المفتشين أن يزيد تقدير المدرس الأول عن جميع المدرسين وأن يزيد تقدير المدرس أوالمدرس الأول في كل عام عن سابقه أو على الأقل يثبت ، وأن يصل المدرس أو المدرس الأول الى تقدير « ممتاز » حينما يحل دوره في الترقية لوظيفة قيادية . ويحسن كذلك أن يقوم كل موجه أو رئيس بترتيب موظفيه في سلم قياسى يعطى قمة لكل وظيفة ، فهناك قمة للمدرسين وأخرى

للمدرسين الأوائل وثالثة لمفتشى الأعدادى وهكذا ، على أن يتم هذا الترتيب بحسب الكفاية بعد تفكير وترو ومقارنة طوال عام دراسى ، وفى هذه الحالة تستطيع الوزارة أن تحصل على أميز الممتازين بالنسبة لكل وظيفة داخل كل منطقة فتخضعها للمعايير الأخرى ، فيتم الفرز والتمييز على مراحل متعددة يحقق فى النهاية حسن الاختيار المنشود بالنسبة للوظائف القيادية .

وما قصدت اليه يمكن تنفيذه عمليا بل أننى قمت بتنفيذه خلال السنوات الأربع الأخيرة داخل المناطق التى عملت بها ، وما زلت قائما على تنفيذه ولم أجد صعوبة فى الاتفاق مع زملائى على أميز الممتازين بين المدرسين أو المدرسين الأوائل ، بل العجيب حقا أن الممتاز بالفعل لا يختلف فيه اثنان ، فما ناقشت رائدا من رواد التعليم فى كفاية موظف الا وجدته يتفق معى ومع غيرى فى كفايته ، ولكنه عندما يناقش فى عدم اختياره لوظيفة قيادية يعلل ذلك بأن الآخرين ممتازون على الورق فهو مضطر الى تفضيلهم لأقدميتهم رغم اقتناعه بعدم صلاحيتهم أو امتيازهم ومعنى هذا أن المشكلة ليست فى صعوبة التعرف على الأكفاء الممتازين وإنما المشكلة فى فوضى التقويم ...

[رابعا] بطاقة الموظف التى نقتراح اعدادها لكل موظف على أن يحتفظ بها الرئيس المباشر ليسجل فيها تباعا عاما بعد عام ، نشاط الموظف وانجازاته ومدى تعاونه والبحوث والتجارب التى قام بها والأعمال التطوعية التى أداها فى محيط عمله أو خارج نطاق مسؤولياته ، وأثره فى المجال الذى يعمل فيه ، وقدرته على التصرف فى المشكلات الميدانية التى تواجهه ، ومقدرته فى القيادة والتبعية والعمل داخل فريق وعلاقاته الانسانية مع رؤسائه ومرؤوسيه ، على أن تصمم هذه البطاقة بطريقة فنية تجعلها وافية وسهلة الاستخدام وعملية تعتمد فى ملئها على ذكر الأمثلة والوقائع وليس على العبارات الانشائية المائعة غير المحددة ويحسن أن يتابع المدير العام للمنطقة أو الوكيل ملء هذه البطاقة ومراجعتها واعتمادها من حين الى آخر ، وبالطبع سوف تنقل هذه البطاقة مع الموظف فى حالة نقله الى منطقة أخرى ...

ويمكن أن نبدأ بتنفيذ هذا الاقتراح على أصحاب الوظائف القيادية ابتداء من وظيفة مدرس أول ، وفى هذه الحالة تصبح هذه البطاقة إحدى الوسائل أو المعايير التى يمكن الاعتماد عليها عند الاختيار للوظائف القيادية ...

مناهج علم النفس

للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
عميد كلية المعلمين جامعة أسيوط

يقصد بالمنهج خطوات منتظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتتبعها للوصول الى نتيجة محققة يمكن الاستفادة منها .

وعلم النفس الحديث كغيره من العلوم الطبيعية يعتمد على طرق مناهج مختلفة للوصول الى نظريات وقوانين في تفسير السلوك نشرحها فيما يلي :

أولا - الملاحظة : Observation

الملاحظة هي مراقبة شيء أو ظاهرة طبيعية أو غير طبيعية كما تحدث ، وتسجيل ما يراقب لغرض علمي أو عملي كمراقبة نمو نبات أو ظاهرة جوية .

والملاحظة اما عارضة أو مقصودة . فالملاحظة العارضة تحدث دون تفكير سابق أو رغبة سابقة ، وهي وان كان لها أهميتها وتؤدي في كثير من الحالات الى كشف ذات بال كما حدث في الكشف عن البنسلين مثلا ، الا أنه لا يمكن الاعتماد عليها في علم النفس ، بل يكفي أنها تؤدي بنا الى ملاحظة ظاهرة ما ملاحظة مقصودة .

أما الملاحظة المقصودة فهي توجيه الانتباه الى الظواهر والوقائع لادراك ما بينها من صلات وروابط ، وذلك دون أن نحاول السيطرة أو التوجيه لهذه الظواهر .

وفي علم النفس نستخدم الملاحظة المقصودة أو الملاحظة الموضوعية في المجال الطبيعي الذي يوجد فيه الفرد . ويكثر استخدامها في علم النفس الاجتماعي في بحوثه الاستطلاعية التي تسمى « المسح الاجتماعي » (Social Survey) : لجمع البيانات والحقائق عن جماعة من الناس في بيئة معينة أو ظروف معينة من حيث طرق معيشتهم وأوجه نشاطهم ، كدراسة طرق تنشئة الأطفال في جماعة معينة أو دراسة الحياة الريفية في منطقة معينة أو غير ذلك من أمثلة دراسية الحياة في مختلف الظروف والبيئات ...

كما يستخدم هذا المنهج علم نفس الطفل لدراسة نمو الطفل وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل النمو حتى يمكن أن يفيد منها المدارس

والمختصون في التربية والمدرسون والآباء ، لمعاملة الطفل المعاملة التي تتناسب مع مرحلة النمو وخصائص هذه المرحلة .

كما يستخدم علم نفس الشواذ نفس المنهج في دراسة العوامل الاجتماعية التي تؤدي الى ذبوع الأمراض النفسية (العصبية) أو العقلية (الذهانية) ، أو معرفة الطرز الأساسية المختلفة لاضطراب الشخصية مثلا .

ويمكن أن نلخص مزايا طرق الملاحظة فيما يأتي :

١ - انها تسمح بتسجيل السلوك وقت حدوثه في الحال كما أنها تسجل السلوك التلقائي ولا تترك المجال للاعتماد على الذاكرة .

٢ - كثيرا ما يقوم الأفراد بأنماط من السلوك دون تفكير ، وقد لا تكون القدرة اللغوية أو الكلمات التي تساعد على شرح هذه الأنماط . بل لعلمها لا يجدون الأسباب التي يعللون بها هذا السلوك . وهناك من أنماط السلوك ما يعتبر عاديا في نظر الفرد الذي يقوم به دون أن يسترعى انتباهه ، بينما يتمكن الباحث من ملاحظته وتفسيره . فالغريب مثلا عن ثقافة معينة يلاحظ في سلوك الأفراد والجماعات أشياء يعجز المواطن الأصلي عن ملاحظتها .

٣ - تكون الملاحظة عادة مستقلة وغير متأثرة برغبة الشخص الذي تجرى عليه الملاحظة أو عدم رغبته .

كما يمكن أن يوجه الى طريقة الملاحظة النقد التالي :

١ - أن الملاحظة مقيدة بفترة معينة . فاذا أردنا دراسة تاريخ حياة أي فرد فاننا لن نتمكن من ملاحظته مدى حياته .

٢ - هناك من مظاهر السلوك ما نعجز عن ملاحظته ملاحظة مباشرة كالمشاكل العائلية الداخلية وكثير من نواحي سلوك الفرد .

٣ - قد يتحيز الباحث بأن يعطي تفسيرات للسلوك بدلا من وصف السلوك نفسه . لهذا يجب أن يدرب الباحثون على الملاحظة والتسجيل دون تحيز ودون اصدار أحكام تشوه الحقائق .

ثانيا - التأمل الباطني أو الاستبطان : Introspection

التأمل الباطني منهج ينفرد به علم النفس عن غيره من العلوم ، بل هو أقدم منهج من مناهجه . وهو طريقة من طرق الملاحظة وفيها ينقلب الفرد على نفسه فيتأمل ما يدور في باطنه ويخبرنا به . وقد اتبع علماء النفس التجريبيون هذا المنهج في دراستهم حول العمليات النفسية وذلك بتعريض الأفراد لمؤثرات معينة ثم سؤالهم عن أثر هذه المؤثرات . وقد أدت هذه الطريقة الى معرفة العناصر المختلفة التي تتكون منها الاحساسات .

وقد وجهت الى هذا المنهج اعتراضات عدة نلخصها فيما يلي :

١ - ان الأحوال النفسية الشعورية معقدة دائما ، سريعة التغير ، وسريعة الزوال فملاحظتها ووصفها بدقة أمر متعذر ان لم يكن محالا . وهو اعتراض مقبول ولكنه لا يمنع من استخدام التأمل الباطنى لدراسة الأحوال الشعورية البسيطة خاصة اذا كان الشخص المستبطن مدربا على هذه العملية .

٢ - من عيوب التأمل الباطنى أو الاستبطان أن الشخص المستبطن ينقسم فى أثنائه الى **ملاحظ وملاحظ** فى آن واحد أو **شاهد ومشهود** فى آن واحد . وهذا من شأنه أن يغير الحالة النفسية الشعورية التى يريد وصفها وتحليلها فالهدوء اللازم للملاحظة يغير حالة الحزن أو الخوف التى يلاحظها الشخص ، كما أنه يخفف من حدة غضبه اذا كان يستبطن انفعال الغضب مثلا .

غير أنه يحسن أن نضيف أن الاستبطان فى الواقع يعتبر حالة تذكر مباشر ذلك أن ملاحظة الحالة الشعورية ومعرفتها لا يمكن أن تكون معاصرة للحالة نفسها وإنما يمكن تأمل الحالة الشعورية عقبها مباشرة ، وبالتدريب يمكن أن تكون نتائج هذا التأمل صادقة ودقيقة .

٣ - من أوجه الاعتراضات أنه منهج يقوم على **الملاحظة الذاتية** فلا يصح أساسا للدراسة العلمية . ويقصد بالملاحظة الذاتية التى لا يشترك فيها مع صاحبها أحد غيره فلا يمكن أن يخبرها وأن يختبرها ملاحظ آخر . والعلم لا يحفل الا بالواقع والظواهر الموضوعية أى الوقائع والظواهر الخارجية التى يستطيع أن يبحثها وأن يحققها أكثر من واحد ، أو التى يمكن أن يعبر عنها تعبيرا موضوعيا وليس ذاتيا .

والواقع أن أية حالة شعورية ذاتية كالتفكير مثلا لا يمكن أن تكون موضوع دراسة علمية ان لم يعبر عنها صاحبها . وهنا تظهر ضرورة تعبير الفرد عن انفعالاته وأفكاره وضرورة استخدام التأمل الباطنى فى كثير من الحالات .

٤ - مما يعترض به على الاستبطان حين يستخدم وسيلة للتحليل الذاتى ، "Self-analysis" أن نتائجه يشوهها غالبا ما لدى الشخص من ميول شخصية ورغبات وأهواء وانحيازات واتجاهات نفسية سابقة .

غير أن هذه العيوب والاعتراضات لا تكفى لطرح هذا المنهج جانبا وذلك للأسباب الآتية :

١ - الاستبطان يقوم بالدور الأكبر فى علم النفس التجريبي حين نسال الشخص الذى تجرى عليه التجربة أن يصف لنا ما يسمع أو ما يرى أو ما يشعر به مثلا . كما انه الأساس فى استخبارات الشخصية حين نطلب

الى الشخص أن يجيب عن أسئلة تلقى الضوء على ما لديه من ميول ورغبات أو مخاوف واتجاهات مثل « هل تشعر بالضيق حين تندمج مع مجموعة جديدة من الناس » ؟ « كيف تشعر حين تحضر احتفالا مع أناس غرباء » ؟ « هل يشرد انتباهك بسهولة وانت تقوم بعمل ذهنى » ؟

٢ - الاستبطان هو المصدر الوحيد لدراسة بعض الظواهر النفسية كالأحلام وأحلام اليقظة والخبرات الشعورية فى أثناء عملية التعلم ، والحالة الوجدانية فى أثناء الانفعال ، وتحليل الحالة الشعورية فى لحظة ما .

٣ - هناك أحوال لا يجدى فى بحثها الاقتصار على دراسة السلوك الظاهر للناس ، كما لو أردنا أن نعرف الفوارق بين مجموعة من الناس من حيث ميلهم الى أنواع معينة من الطعام مثلا .

ثالثا - التجريب Experimentation

تجرى التجارب فى علم النفس وفى غيره من العلوم لغرضين :

١ - الكشف عن وقائع جديدة يرى الباحث ضرورة الحصول عليها لتكون عوناً له على تفسير ظاهرة أو حل مشكلة ، ويسمى هذا النوع بالتجارب الاستكشافية .

٢ - التحقق من صحة الفروض "Hypotheses" والنظريات أو الآراء الشائعة وذلك لدحض الباطل منها أو تحويرها وتهذيبها حتى تصبح أكثر قوة وشمولا . ويسمى هذا النوع بالتجارب التحقيقية .

ويعتبر التجريب أهم طرق البحث العلمى سواء فى علم النفس أو غيره من العلوم . وأهم ما يميز البحوث التجريبية هو ضبط العوامل المختلفة فى التجربة بتثبيت بعض العوامل ، وقياس أثر العوامل المستقلة قياسا كميًا .

وتوجد الآن فى معامل علم النفس الأجهزة الدقيقة التى يتمكن بها الباحث من جمع المعلومات والضبط والقياس الدقيق . ولا تتوقف أهمية التجربة العلمية على مدى ما يستعمل فيها من أجهزة ، فهناك من التجارب ما يتطلب استعمالها ، كما أن هناك من التجارب ما قد لا يحتاج إلى أجهزة البتة . فاستغلال هذه الأجهزة يتوقف على نوع التجربة نفسها . ولا يقلل من أهمية التجربة عدم اعتمادها على مثل هذه الأجهزة .

وأصبح استغلال الطرق الاحصائية من مستلزمات التجارب العلمية فى تصميمها . والمقصود بتصميم التجربة هو وضع خطة لجمع المعلومات وتحليلها . والتجارب الحديثة تدور حول دراسة عدة عوامل مجتمعة فى تجربة واحدة بدلا من دراسة هذه العوامل منفردة فى عدة تجارب . وطرق تصميم البحوث وطرق

تحليلها احصائيا من الدراسات الهامة التى تدرس الآن فى علم الاحصاء الذى يدرسه كل متخصص فى ميدان علم النفس .

ويؤمن علماء النفس التجريبيين بأن معظم مشاكل علم النفس ان لم تكن كل مشاكله يمكن دراستها تجريبيا فى معامله . والصعوبة الكبرى التى تعترض عالم النفس فى اجراء التجارب هى تعدد العوامل أو الشروط التى ترتبط بالظاهرة النفسية وتداخل هذه العوامل بعضها فى بعض . وهذا بخلاف الحال فى العلوم الطبيعية الأخرى كالكيمياء مثلا . واليك أمثلة من العوامل المختلفة التى تؤثر فى قدرة شخص معين على حل تمرين هندسى مثلا :

- ذكاء الشخص العام ، وقدرته على التفكير الهندسى بوجه خاص .
- خبراته السابقة بموضوع التمرين ، وميله الى هذا النوع من التمرين .
- اهتمامه وما يبذله من جهد فى أثناء الحل ، وسنه ، وحالته النفسية والجسمية فى أثناء العمل ، والظروف المحيطة به من اضاءة وتهوية وحرارة ...

وعلى العموم فان الباحث فى علم النفس عند اجراء هذه التجارب يحرص على توفير مجموعتين متماثلتين فى جميع النواحي احدهما تجرى عليها التجربة وتسمى المجموعة التجريبية ، والثانية تسمى مجموعة ضابطة وتترك تحت الظروف الطبيعية ، وتقاس النتائج لكل مجموعة . فمثلا اذا أردنا معرفة أثر الحرمان من النوم فى القدرة على التفكير نأتى بمجموعتين متكافئتين من الأشخاص ونقيس القدرة على التفكير عند اولاهما بعد النوم وعند الثانية بعد فترات متفاوتة الطول من الحرمان من النوم : ١٢ ساعة ، ٢٤ ساعة ، ٤٨ ساعة ، ٩٦ ساعة . وبمقارنة متوسط النتائج فى المجموعة الأولى بنظيره فى الثانية لكل فترة نستطيع أن نعرف كيف يضعف الحرمان من النوم القدرة على التفكير وكيف يتمشى هذا الضعف مع طول فترة الحرمان .

وتجرى التجارب الآن على الحيوانات والأطفال وحل المشاكل والتفكير والصراع وديناميكية الجماعات وما إليها . غير أن استيعاب دراسة العمل لكل الدراسات فى علم النفس لازال بعيد المنال ، الا أنه من المهم أن نؤكد أنه ليس من الضروري أن يكون العلم علما بالدراسة العملية فقط . فعلم الجيولوجيا وعلم الفلك علما يخضعان للتجريب فى حدود ضيقة جدا .

رابعاً - الطريقة الاكلينيكية Clinical Method

وتطلق الطريقة الاكلينيكية على عدد من الطرق والوسائل التى تستعمل فى تشخيص وعلاج المشاكل السلوكية لفرد بعينه . فأى طريقة أو وسيلة يتمكن الاختصاصى النفسانى المدرب من استعمالها وتساعد على فهم سلوك الفرد أو تعديله يمكن أن تدخل فى نطاق الطريقة الاكلينيكية . وتتضمن الطريقة الاكلينيكية ما يأتى :

- دراسة تاريخ الفرد - موازين التقدير - الاستفتاءات - المقابلة .
- الاختبارات الموضوعية والاختبارات الاسقاطية - السيرة الشخصية .

أ - دراسة تاريخ الفرد Case-Study :

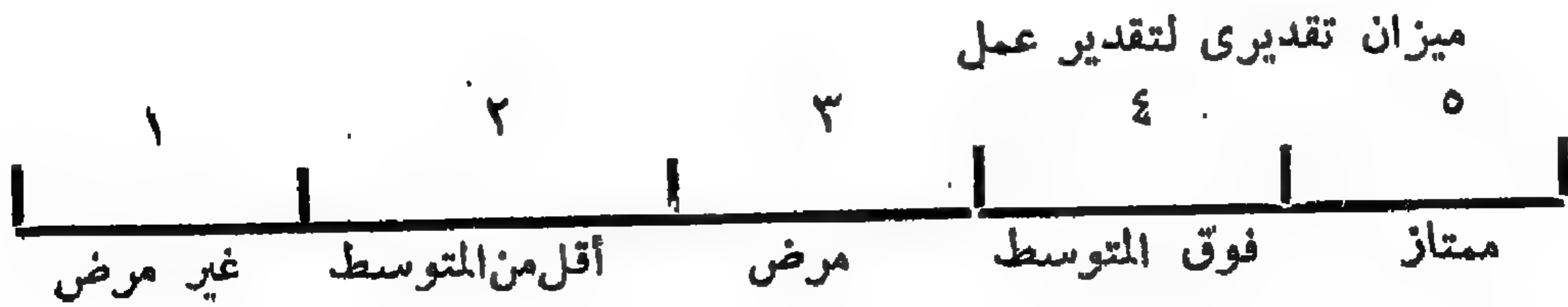
ويرجع الفضل الى الخدمة الاجتماعية في بيان أهمية الطريقة اذ وجد الاخصائيون الاجتماعيون أنه يهمهم في خدمة الحالات الفردية معرفة أفراد الأسرة وعلاقتهم بعضهم ببعض ، كذا المستوى الاجتماعي والاقتصادي لها وظروف الفرد طوال حياته .

وهناك طريقتان لدراسة تاريخ الحالة أولاهما كتابة مذكرات يومية عن الفرد منذ طفولته ، وتسجيل كل ما يمكن ملاحظته عنه في مراحل نموه المختلفة . ومثل هذه الدراسة تستمر فترة طويلة ، وقد اتبعها كثير من العلماء في دراستهم لمرحل النمو المختلفة وفي حالات التتبع .

والطريقة الثانية تقوم على جمع الملاحظات والمعلومات بالعودة بالماضي بسؤال الفرد نفسه أو والديه أو غيرهما ممن عاشوا معه فترة طويلة من حياته . ويؤخذ على هذه الطريقة أنها تعتمد على الذاكرة ، وكثيرا ما تخون الذاكرة . وتؤدي الى عدم اكتمال المعلومات لنسيانها أو وجود معلومات مشوشة . غير أن هذه الطريقة غالبا ما تكون السبيل الوحيد لدراسة الحالات Case Studies

ب - موازين التقدير Scale-Rates :

وموازين التقدير طريقة من طرق التقويم وفيها يقوم المشاهد أو الملاحظ بتقدير الفرد بتقويمه في سمة من السمات أو مجموعة منها . ويجب مراعاة عدة مبادئ عند عمل موازين التقدير أهمها تحديد السمات التي يراد تقويم الفرد فيها تحديدا واضحا كافيا حتى يفهمها الحكماء المختلفون بمعنى واحد . كما يجب تحديد الدرجات المختلفة للسمة التي يراد تقدير الفرد فيها . واليك مثلا من هذه الموازين :



ج - الاستفتاءات Questionnaires :

وطريقة الاستفتاءات طريقة سهلة للحصول على المعلومات من عدد كبير من الأفراد ، كما أنها موفرة للوقت ، اذ يطالب فيها الفرد بالاجابة على عدد من الأسئلة المحددة التي تطرق نواحي معينة في وقت قصير .

وتستعمل الاستفتاءات فى سؤال الفرد عما يعرف ، أو ما يعتقد ، أو ما يشعر به ، أو ما يرغب فيه ، أو ما يزعم عمله ، أو ما يفعل أو ما قد فعل مع ذكر الأسباب التى يعلل بها رأيه .

د - المقابلة Interview :

ويقصد بالمقابلة التحدث - وجها لوجه - مع الفرد بقصد استيفاء المعلومات منه ، أو مساعدته على التخلص من مشاكله .

وتمتاز المقابلة بأنها فرصة للاخصائى النفسانى لملاحظة انفعالات الفرد ومعرفة أفكاره واتجاهاته النفسية وخبراته الشخصية . ويتمكن الاخصائى فيها من ملاحظة نبرات الصوت وتعابير الوجه ، والاشارات وكل ما يمكن ملاحظته ويساعد على فهم الحالة . وقد تكون المقابلة مقيدة بأسئلة معينة يسألها الاخصائى ويجيب عنها الفرد ، أو باعطاء اختبارات نفسية مقننة ، وقد تكون المقابلة حرة غير مقيدة بأسئلة معينة كما يحدث فى جلسات التحليل النفسى .

هـ - الاختبارات الموضوعية Objective Tests :

لدى الاخصائى النفسى الآن عدد من الاختبارات التى يقاس بها الذكاء والقدرات الخاصة وسمات الشخصية والميول والاتجاهات النفسية وما الى ذلك ومن أشهر الاختبارات المعروفة اختبار « ستانفورد بينيه » لقياس الذكاء .

و - الطرق الإسقاطية Projective Methods :

وتطلق الطرق الإسقاطية على عدد من الطرق التى تستعمل فى قياس الشخصية أو تشخيص مكوناتها، وذلك بتحليل ما يراه الفرد فى أشياء غامضة مثل صور للسحب ، أو بقع من الحبر ، أو الرسوم أو الصور أو الموسيقى وما الى ذلك . اذ يختلف الأفراد فيما بينهم فى تفسير هذه الأشياء أى فى استجاباتهم لها . فحين يتكلم الشخص عن معنى صورة من الصور أو معنى بقعة من بقع الحبر ، أو ما يراه فى أيهما ، فهو يكشف عن حقائق تتصل بوجدانياته وأفكاره ، ومزاجه ، واتجاهاته النفسية ، أى أنه يظهر عالمه الداخلى بإسقاطه على الأشياء التى يراها دون علم منه أنه يكشف شخصيته .

ز - السيرة الشخصية Auto Biography (Life History) :

يكشف الفرد بكتابته سيرته الشخصية أو تاريخ حياته أشياء كثيرة ربما لا يكشف عنها بطريقة أخرى ، اذ تسمح له الكتابة بأن يختار من بين خبراته والحوادث الهامة التى مر بها ، وينظمها التنظيم الذى يراه فيسوق منها ما قد يعجز عن تذكره فى المقابلة أو ما قد تعجز الاستفتاءات عن المساس بها .

وميزة السيرة أنها تنبع من باطن الفرد ، ففيها التلقائية التى قد يعز وجودها فى كثير من الوسائل والطرق الأخرى . ويجب أن نؤكد أن هذه الطريقة ما هى الا طريقة مساعدة يجب ألا يعتمد عليها وحدها فى استقاء المعلومات .

المدرسة الابتدائية الملحقة

ودورها في نشر التجارب الناجحة

للاستاذ محمد بسيوني الخطيب
عميد دار المعلمين ببني العرب.

— ١ —

انشاء المدارس الملحقة والغرض منها

يرتبط انشاء المدارس الابتدائية التي تلحق الآن بدور المعلمين والمعلمات ، بكل من قانون التعليم الابتدائي رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ واللوائح الأساسية لدور المعلمين والمعلمات منذ عام ١٩٥٨ ؛ ذلك أن القانون الذي صدر عام ١٩٥٦ مجددا لسياسة التعليم الابتدائي واعادة تنظيمه قد أبرز أهمية التجريب في هذا التعليم الشعبي بما يحسن الاداء فيه ويرفع من مستوى انتاجيته . فنص في المادة ٢٠ على جواز انشاء مدارس تجريبية أو نموذجية في هذه المرحلة ، على أن تنظم بقرار من وزير التربية والتعليم .

وتلاقت التشريعات المنظمة لسير العمل في دور المعلمين والمعلمات مع هذا الاتجاه ، فنصت بدورها على أن يلحق بكل دار مدرسة ابتدائية تسمى « مدرسة ملحقة » .

ويلاحظ من هذه التسمية خلوها من لفظي نموذجية وتجريبية ، وهما صفتان اختلط أمرهما على القائمين بالتخطيط المركزي ، والتنفيذ الميداني ، وبين الهيئات الرسمية والأهلية صاحبة المدارس الحرة أو الخاصة الى درجة أن الوزارة نفسها لم تجد بدا من التخلص كلية من هذين اللفظين ، فصدر قرار وذا ري عام ١٩٦٥ يوحد بين أسماء مدارس المرحلة الواحدة ، ويلغى ما عداها من مسميات .

وعلى الرغم من حذف هذين اللفظين من التسمية المقررة لهذه المدارس الملحقة ، إلا أن الهدف من تكوينها على هذا النحو القائم الى جوار دور المعلمين والمعلمات قد أكد ضرورة التجريب والتدريب في هذه المدارس .
— فاللائحة الأساسية لدور المعلمين والمعلمات تجعلها « حقلًا للدراسات والتجارب التربوية » .

— والقرار الوزاري المنظم للمدارس الملحقه يحدد القصد منها في « تجريب الطرق التربوية الحديثة لاتاحة الفرصة لطلبة دور المعلمين والمعلمات للتدريب على طرق التدريس الناجحة السليمة ، والاهتمام بكل ما من شأنه رفع مستوى الأداء في المدرسة الابتدائية » .

— وكتاب الوزارة عن دور المعلمين والمعلمات يوضح هدف الوزارة الذي رمت اليه من وراء الحاق مدرسة ابتدائية بدار المعلمين أو المعلمات بأنه :

- ١ - تنشئة المواطن الصغير تحت ظروف نموذجية .
- ٢ - تجريب الأساليب التربوية الحديثة تحت ظروف ملائمة .
- ٣ - تعميم النفع الذي يمكن أن تسفر عنه التجارب ، وإذاعته بين المدارس الأخرى ، لتتولى بذلك الريادة الفنية للمدارس العادية .
- ٤ - تدريب الطلبة والطالبات الذين يعدون لمهنة التدريس ، تحت ظروف مادية ومهنية ملائمة ، وإشراف مستمر موجه .

والمدرک لرسالة معاهد اعداد المعلمين يتوقع وجود هذه المدارس الملحقه ، باعتبارها جزءا متما لوجودها ، وامتدادا حيا لرسالتها ونشاطها .

من أجل هذا كان إشراف كليات المعلمين والتربية على المدارس النموذجية في مصر (١) ، وما جرت عليه عادة كليات المعلمين في الجامعات الأمريكية مثلا على أن يتبعها مدارس نموذجية تسمى في العادة « مدارس تجريبية » ، تقوم بوظيفتين :

- احدهما تمرين الطلبة الذين يعدون للتدريس .
- والثانية أن تكون معرضا نموذجيا لغيرها من المدارس العادية ، تعرض فيه الطرق الحديثة للتدريس والادارة المدرسية .

— ٢ —

الوضع الإداري والفني في المدرسة الملحقه

■ من الناحية الادارية :

تدار المدرسة الابتدائية الملحقه على النحو التالي :

١ - فصول الدراسة :

لا يزيد عدد فصولها على ١٢ فصلا ، ولا يزيد عدد تلاميذ الفصل الواحد على ٤٠ تلميذا حتى تتاح الفرصة لدى المدرس للقيام بعمله على وجه مرض .

(١) تشرف كلية المعلمين بالقاهرة على مدرسة النقراشي الابتدائية والاعدادية والثانوية ، وحدائق القبة ، بالقاهرة .
وتشرف كلية التربية بالقاهرة على مدرسة الأورمان الابتدائية والاعدادية والثانوية ، بالجيزة .

ب - نصاب القائمين على المدرسة الملحقة :

- ١ - لا يزيد نصاب المدرس في المدرسة الملحقة على ٢٧ حصة أسبوعيا .
- ٢ - ولا تزيد حصص المشرف على المدرسة الملحقة على ٨ حصص أسبوعيا .
- ٣ - ولا يقل نصاب الفصل الواحد عن ١٢ مدرسا .

ج - التمويل :

- ١ - يعتمد في ميزانية المحافظة كحد أدنى للمدارس الملحقة مبلغ $\frac{1}{4}$ جنيها لكل فصل من فصولها ، لشراء الحامات والقيام بأوجه النشاط .
- ٢ - يخصص مبلغ لا يقل عن نصف جنيه لكل فصل من ميزانية المشروعات الخاصة بالدار .
- ٣ - ما يمكن تحصيله من مجالس الآباء أسوة بغيرها من المدارس العادية .

د - الاشراف :

تتبع المدارس الملحقة اداريا للمنطقة التابعة لها ، فهي التي تمدّها بكل ما تحتاج اليه من أثاث ومعلمين وعمال .

ويشرف على توجيه سياستها محليا ستة مستويات ، تشمل : مشرف المدرسة الذي تختاره الدار من بين مدرسي التربية وعلم النفس ، ومدرس أول التربية وعلم النفس بالدار ، وعميد الدار ، ومفتش القسم ، ومدير مساعد المرحلة ، ثم رئيس المجلس القروي في حدود الاختصاصات الواردة في المادتين ٣٨ ، ٣٩ من اللائحة التنفيذية لقانون الادارة المحلية .

والمستويات الخمسة الأولى ضمها القرار الوزاري رقم ٧٨ لسنة ١٩٦٤ في هيئة للاشراف ، تجتمع شهريا لتنظيم العمل بالمدرسة ، ومتابعته .

■ من الناحية الفنية التعليمية :

وتتناول نظام العمل في المدرسة الملحقة ، ومهمتها بالنسبة للدار ، وتأثيرها بخريجي الدار ، وتأثيرها في المدارس المناظرة المحيطة ، وفي البيئة المحلية .

أولا - نظام العمل في المدرسة الملحقة :

- ١ - الدراسة في المدرسة الملحقة صباحية فقط ، ولا يسمح بأن يشغل المبنى بفترة مسائية ، لامكان التجريب السليم ، ومزاولة تلاميذ المدرسة ، لأوجه النشاط المختلفة .

٢ - يتبع نظام معلم الفصل ، بحيث يستكمل المعلم نصابه فى فصله، وخاصة فى الصفوف الثلاثة الأولى . واذا اضطرت الظروف الى التخفيف فى جدول معلم أحد هذه الصفوف ، فلا يصح أن يكون ذلك على حساب مواد اللغة العربية والحساب والعلوم والتربية الفنية ، لأنها مواد أساسية فى تنفيذ الوحدات الدراسية فى هذه المرحلة .

٣ - يقوم المدرسون بالمدرسة الملحقه بتجريب الطرق التربوية الحديثة ، ومن ذلك : طريقة الوحدات ، طريقة المشروعات ، الطريقة الكلية لتعليم القراءة ، طريقة الربط بين المواد .

٤ - تسير الدراسة فى المدرسة الملحقه وفق الخطة الدراسية والمناهج والكتب المقررة فى المدارس الابتدائية المناظرة ، بل ووفق الجدول اليومى الذى وافقت عليه لجنة وكلاء الوزارة فى مارس ١٩٦٥ .

ثانيا - مهمة المدرسة الملحقه بالنسبة لدار المعلمين :

١ - باعتبارها ميدانا عمليا قريبا من طلاب الدار ، يتعرفون فيه على خصائص الطفولة واهتماماتها ، ويلمسون عن كثر واثرة أثر الفروق الفردية بين الأطفال فى سلوكهم ونشاطهم وردود أفعالهم نحو رفاق اللعب والدراسة . وبذلك تجد دراساتهم الاكاديمية مجالا هادئا للمشاهدة والربط العملى بين ما يعرفونه وما يرونه .

٢ - ان نظريات علم النفس وطرق التربية فى تغير وتطور حسب مايتكشف للعلماء المختصين من خفايا النفس البشرية ، وما يحدث بداخلها من عمليات عقلية معقدة ، تحاول التجارب المستمرة أن تصل الى معرفة طبيعتها وتحديد العوامل المؤثرة على كل عملية منها : ادراكية ووجدانية أو روحية أو خلقية ... والمدرسة الملحقه بكونها مجالا للتجريب ستعطى لطلاب المعلمين فرصة متابعة هذا التجريب ، بل والاشتراك فيه والايان به أساس للتطور .

٣ - وبحكم وقوعها تحت اشراف دار المعلمين ، يساعد ذلك أساتذة الدار على تعميق ادراكهم بمشكلات المدرسة الابتدائية، ومعرفة الكثير عن مناهجها، ودراسة هذه المناهج بصورة عملية أكثر مما لو كان مدرس الدار يعتمد فى هذه الدراسة على نتيجة زيارته العابرة فى أثناء التربية العملية للمدارس الابتدائية المجاورة .

٤ - يتعاون مدرسو المدرسة الملحقه مع أساتذة الدار وطلبتها ، فى ابتكار الوسائل التعليمية المناسبة لمناهج المدرسة الابتدائية، وتصميمها وتنفيذها وعرضها وصيانتها .

ثالثا - تأثيرها بمدرسيها المتخرجين في الدار :

في تنظيم المدارس الابتدائية الملحقه ، نص القرار الوزاري الصادر عام ١٩٦٤ على أن « يعين بها أوائل الخريجين والخريجات في دور المعلمين والمعلمات ، فضلا عن المدرسين الممتازين القدامى ، المتحمسين للتجريب ، والقادرين عليه ممن ينقلون اليها » .

ولا شك أن هذا الاتجاه يتفق مع سياسة دور المعلمين نفسها - في تهيئة العوامل البشرية التي يمكنها تقبل الجديد وتجريبه . ومن ذلك تطبيق الطريقة الكلية مثلا في تعليم القراءة ، وهي الطريقة التي لا يزال يشكو منها بعض المعلمين القدامى في هذه المرحلة .

هذا فضلا عن تشجيع الدار للخريجين المتحمسين في مجال التدريس وطرقه ، وفي عقد الندوات للتوعية القومية ، وفي تنظيم الاحتفالات عند المناسبات الهامة ، كعيد النصر وغيره ... وكلها مجالات خصبة يستطيع فيها المدرس الابتكر أن يطمئن على تشجيع المحيطين به ، ويجعل من المدرسة الملحقه ميدانا رحبا لتقبل الجديد والتحسين فيه .

رابعا - امكانياتها للتأثير في البيئة المحلية :

وبحكم ارتباط المدرسة الملحقه بدار المعلمين أو المعلمات ، أصبح المتوقع منها أن يمتد تأثيرها في البيئة المحلية الى أبعاد أكثر تعددا وأكبر فاعلية .

- ففي مجال خدمة البيئة ، يمكنها الاستعانة بامكانيات المعلمين في مجال التوعية الصحية والقومية ، ومنحو الأمية ، والترفيه ، ورعاية الفقير ، والاتصال بأولياء الأمور وغير ذلك ...

- وفي نقل خبراتها الناجحة الى المدارس المناظرة المجاورة ، يمكنها أن تدعو لزيارتها مدرسي هذه المدارس لمشاهدة بعض الدروس الناجحة ، بالإضافة الى ما يروونه من المجموعات المتنوعة في الوسائل التعليمية التي تنتجها المدرسة الملحقه .

- وهي تتيح الفرصة لجميع طلبة دار المعلمين (١) بالتردد على الفصول التي تجرى بها بعض الطرق المستحدثة ، للتعرف على سير العمل فيها والاقتباس منها عند اعدادهم لدروس التمرين في التربية العملية .

(١) هذا بالنسبة لطلبة الصفين الرابع والخامس ، حيث تسمح توجيهات الخطة الدراسية بالتربية العملية الفعلية ، أما طلبة الصف الثالث فيكتفى لهم بدروس وتوجيهات نظرية .

خطة التجريب بالمدرسة الملحقة بدار المعلمين ببى العرب

« ببى العرب » قرية من أعمال مركز الباجور ، أحد المراكز الثمانية فى محافظة المنوفية . وهى تقع على الطريق المرصوف فى وسط الدلتا بين القاهرة وشبين الكوم ، بمسافة ٥٠ كيلو مترا شمالى القاهرة ، ونحو ١٨ كيلو مترا جنوبى شبين الكوم ، وعلى بعد ٤ كيلومترات جنوبى مركز الباجور التابعة له هذه القرية .

ويبلغ عدد سكانها حوالى أربعة آلاف نسمة ، حرفتهم الأساسية هى الزراعة ، ويهتم البعض بزراعة الموالح والكروم فى حوالى ٥٠ فداناً من زمام القرية .

ويوجد بها وحدة اجتماعية وأخرى صحية ، ومجلس قروى ، وجمعية تعاونية زراعية ، ونقطة للشرطة .

وبها أيضا مدرسة ابتدائية للبنات ، وأخرى للبنين ألحقت بدار المعلمين وأنيط بالآخرة الاشراف الفنى عليها منذ أن انشئت هذه المدرسة الابتدائية الى جوارها عام ١٩٥٤ .



وتضم المدرسة الملحقة ستة فصول ، بعدد سنوات و صفوف الدراسة وكثافة الفصل لا تتجاوز ٤٠ تلميذا ، ومتوسط نصاب الفصل ٢١ مدرسا . وأماكنها المادية تتوافر فيها المواصفات المناسبة للعملية التعليمية الجيدة : فى المبنى والحجرات وأماكن جلوس التلاميذ ومكتبة المدرسة ٠٠٠ فضلا عما تقدمه الدار لها من امكانيات مالية واشرافية ، واستخدام لورشها وملاعبها ومسرحها ٠٠

وعلى هذا لا تشكو المدرسة الملحقة من قصور فى امكانياتها المادية أو البشرية الا بقدر يسير من عجز فى مدرسى التربية الرياضية والتربية الفنية ٠٠

وكان على القائمين بأمر هذه المدرسة والمشرفين عليها من دار المعلمين أن يعملوا على تحقيق رسالتها فى توفير أفضل مستوى تعليمى ممكن لتلاميذها ، بما يحقق سعادة الطفل ورضاه وتفتح شخصيته ، مع تحصيله بما يناسبه من خبرات المجتمع واتجاهاته ، وفهمه لمشكلات مجتمعه الريفى : الصحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ٠٠ ودوره فى حل هذه المشكلات واصلاح مجتمعه ، ورفع مستوى الحياة فيه .

وللبدء فى تنفيذ هذا الاتجاه الوظيفى للمدرسة الملحقة ، وضعت الخطوات المرحلية التالية ، تخطيطا وتنفيذا :

الخطوة الأولى - مرحلة التحديد :

فى مواجهة ظروف هذه المدرسة الملحقه فى بيئتها الريفية ، كان لابد من تحديد أهدافها فى تزويد التلميذ بخبرات علمية وعملية متصلة اتصالا مباشرا وثيقا بالبيئة . ولتنفيذ هذا الهدف العام ، نلجأ الى المناهج والمقررات الدراسية ، ونتخذ من الوسائل والطرق ما نراه مناسباً لسير العملية التعليمية لدى التلميذ .

ولا بد لنا أن نقرر أن حدود وظيفتنا فى المدرسة ، لا تسمح فى الوقت الحاضر ، بإجراء تغييرات فى صلب المنهج أو حذف واستبدال لبعض مقررات الدراسة التى تضمها موضوعات الكتب الدراسية المقررة - إذ أن ذلك يتم بصفة دورية عند مراجعتها على مستوى التخطيط والمتابعة فى ديوان الوزارة

وعلى هذا ستكون مهمتنا منصبه على ابتكار الوسائل التعليمية ، وابتداع طرق التدريس التى تستطيع توفير جهد ووقت المتعلم فى اكتساب الخبرات التى يريد لها المجتمع ، كما حددتها المناهج الموضوعه ، وتهيؤه ليكون مواطناً صالحاً ، قادراً على التفاعل المنتج البناء ، مع الجماعة التى هو فرد منها .

وإبتداء من هذا التحديد ، استعرضت جهود المدرسة الملحقه وتجاربها السابقة فى طرق التدريس ووسائلها التعليمية ، حتى يمكن معرفة نواحي القصور فيها ، واقتراح أوجه التحسين التى يمكن أن نواصل بها التجريب ، وصولاً الى أحسن النتائج وأفضلها .

ولعل من الأصوب أيضاً ، أن نتواضع فى امكانيات التجريب بالمدرسة الملحقه ، ولا ندعى لأنفسنا القدرة على ابتكار الجديد الفذ فى طرق التدريس ، خاصة وأن التجريب الحقيقى تضطلع به الأجهزة الفنية المركزية بالوزارة حيث تتوفر لها الامكانيات المالية والبشرية والفنية والتشريعية .

ويحدد لنا هذا الاعتراف حدود عملنا فى المدرسة الملحقه ، بأنه محاولات فى تحسين وسائل التطبيق والتنفيذ لما تقترحه الأجهزة الفنية بالوزارة أو الجامعات أو المؤتمرات التعليمية من طرق أثبتت نتائج التجريب المتسع فيها : كفاءتها وسلامة الأخذ بها فى المدرسة الابتدائية .

الخطوة الثانية - مرحلة التخطيط :

وفى حدود هذا الإطار الواقعى لامكانياتنا فى التجريب ، والتزامنا بتوجيهات التخطيط فى تجريب طريقة الوحدات الدراسية الصادرة عام ١٩٦٥ واسترشاداً بالدراسات السابقة عن تجربة الوحدات الدراسية التى قامت بها الادارة العامة للبحوث الفنية والمشروعات منذ عام ١٩٥٦ ، وما أصدرته هذه الادارة من مطبوعات عن :

١ - تجربة الوحدات الدراسية ، وأسسها الفلسفية والنفسية ، ومراجع الوحدة الدراسية ، وأوجه النشاط المصاحبة لموضوعات الدراسة ، ومراحل تنفيذها وتقويمها .

٢ - مجموعة الوحدات الدراسية المعدلة في ضوء التجارب السابقة ، والتي توزعها الوزارة للأخذ بها في الصفوف الثلاثة الأولى من المدارس الابتدائية التي تطبق فيها هذه الطريقة ، وتشمل :

للفيف الأول : وحدة مدرستي ، ووحدة أسرتي .

للفيف الثاني : وحدة حول مدرستي ، ووحدة أشخاص نحتاج إليهم ، ووحدة الطيور والحيوانات والنباتات .

للفيف الثالث : وحدة السوق ، ووحدة وسائل النقل والانتقال ، ووحدة كيف اتصل بالناس .



وتطورا لتجربة جديدة في القراءة والكتابة بدأتها منطقة وسط القاهرة عام ١٩٦٦/٦٥ لتلاميذ الصف الأول في مدرسة محمد فريد الابتدائية أطلقت عليها « طريقة الكتاب المفتوح » ، واقتباسا لطريقة مسرح العرائس في عرض الموضوعات وغرس القيم في نفوس الصغار ، بأسلوب مشوق يشد انتباههم ؛ تناول المعنيون بالاشراف على المدرسة الملحقة ، هذه الاتجاهات بالمناقشة الحرة البناءة ، واتفقوا مع القائمين بالتدريس فيها على أن تسيّر الدراسة للعام الدراسي ١٩٦٧/٦٦ على النحو التالي :

١ - الأخذ بطريقة الكتاب المفتوح في الصف الأول ، وما يستلزم ذلك من اجراء زيارات الى مدرسة محمد فريد بالقاهرة ، لاقتباس فكرتها مع التطوير في أسلوب تنفيذها .

٢ - تطبيق الوحدات الدراسية بالصفين الثاني والثالث .

٣ - استخدام مسرح العرائس في بعض الدروس القومية والاجتماعية ، على أن تعد موضوعاتها من البيئة ومن المراجع المتخصصة ، والاستعانة في ذلك بقسم الوسائل التعليمية في المنطقة .

٤ - تحديد الأشخاص المسئولين عن كل عملية من هذه العمليات ، مع عقد الاجتماعات الدورية للاتفاق على الخطوات التالية بعد تقويم النتائج للعمليات المنفذة .

الخطوة الثالثة - مرحلة التنفيذ :

أولاً : بالنسبة للوحدات الدراسية :

- طبقت طريقة الوحدات الدراسية ، بعد مدارس توجيهاً ومراجعتها ، وتوزيع موضوعات كل وحدة على أشهر السنة ، في الصفين الثاني والثالث ، وقد حرص مدرس كل فصل على أمرين :
- ١ - ربط موضوعات الوحدات بكل صف مع بعضها ، بقدر الامكان .
 - ٢ - التنسيق بين موضوعات الوحدات ، وموضوعات الكتاب المدرسي .
- وبناء على ذلك ، اختيرت موضوعات الكتاب المدرسي التي تخدم الوحدة ، ووضعت في جدول ، مع الإشارة الى أرقام صفحاتها في الكتاب المقرر . أما موضوعات الكتاب التي يصعب ربطها بالوحدة ، فتعالج منفصلة في وقت آخر .

ثانياً : طريقة الكتاب المفتوح :

وتعتبر طريقة وسطا بين الطريقة الكلية وبين الطريقة الجزئية ، وتؤدي الى تعلم الطفل القراءة والكتابة في وقت مبكر . وتتلخص هذه الطريقة في عرض ثلاث عبارات في لوحة ، بحيث تكون مناسبة لمحصل التلاميذ اللغوي ومن تعبيرهم بقدر الامكان . وتختار هذه العبارات بحيث يركز فيها على حرف معين يراعى أن يأتي مرة في أول الكلمة وأخرى في وسطها وثالثة في آخرها ، ثم تكتب الكلمة المحتوية على الحرف المقصود في نهر خاص بها ، مع تلوين الحرف المذكور في النهر الأحمر ، وأخيراً يكتب الحرف وحده بشكله الوارد في الكلمة في النهر الأخير ملونا باللون الأحمر ، وهكذا في بقية اللوحات . مع مراعاة البدء بالحروف الأكثر سهولة في نطقها واستعمالها بالنسبة للطفل .

وتتم طريقة الكتاب المفتوح بالمراحل التالية :

- ١ - مرحلة التحصيل والتحليل : وفيها يقرأ التلاميذ اللوحة وتحليل الحرف الوارد بها ، وهكذا في عدة لوحات .
- ٢ - مرحلة التجريد ، وفيها تراجع اللوحات السابقة وتجرد الحروف الواردة بها .
- ٣ - مرحلة التكوين والتركيب : وفيها نعود ونكون كلمات جديدة من الحروف المجردة ، وندريب على استخدامها .
- ٤ - مرحلة التثبيت : وفيها يراجع المعلم اللوحات التي سبقته دراستها بالخطوات السابقة لتثبيت المعلومات .
- ٥ - مرحلة التقويم : وفيها يتأكد المعلم من أن التلاميذ قد أحسنوا تعلم اللوحات التي درسوها .

ومن مميزات هذه الطريقة ، كما طبقت بالمدرسة الملحقه :
١ - ان العبارات الواردة باللوحات ، مشتقة من عبارات الطفل نفسه ،
ومن خبراته ، ومن كتابه المدرسى .

٢ - مراعاة التنسيق بين طريقة الوحدات وبين الكتاب المفتوح وبين
الكتاب المدرسى والنشاط ، بحيث تخرج جميعها فى صورة
متكاملة .

ثالثاً : مسرح العرائس :

يعتبر مسرح العرائس من الوسائل الحديثة العهد فى استخدامها
بمدرستنا الابتدائية ، لما له من فوائد كبيرة فى ميدان التربية
والتعليم . فهو يحقق عنصر التشويق كما يتيح للتلاميذ فرص التعبير
عن أفكارهم وانفعالاتهم ونشاطهم . ويفيد كذلك فائدة كبيرة فى معالجة
الموضوعات التاريخية والأدبية والتهديبية . كما أنه يتيح فرصة
التجسيد الحى للتمثيلات والقصص التى تدور حول موضوعات يصعب
تشخيصها بالعنصر الانسانى ، كقصص الحيوانات والطيور .

وقد تسلمت المدرسة جسم مسرح العرائس من قسم الوسائل
التعليمية بالمديرية ، وقامت بترميمه وطلانه واستكمال النقص فى
لوازمه . واختيرت بعض المسرحيات المدرسية الهادفة ، ووزعت أدوارها
على تلاميذ المدرسة . كما قامت المدرسة بعمل العرائس التى تناسب
أدوار شخصيات تلك المسرحيات المختارة .



هذا ، وكان على القائمين بالاشراف على تجربة طريقة الوحدات والكتاب
المفتوح ومسرح العرائس أن يتحققوا أيضاً من أمرين :

— إمكانية تطبيق هذه الطريقة أو تلك بوساطة المدرس العادى الموجود فى
المدارس المناظرة .

— وجود وسائل وامكانيات ميسرة يمكن الاستفادة منها فى المدرسة العادية
بظروفها الحالية ، أو بادخال بعض التعديلات الممكنة لتطوير طرق
التدريس فيها .

الخطوة الرابعة : مرحلة المتابعة والتقويم :

وتعتبر هذه المرحلة محصلة لنتائج الأعمال التى سبق التخطيط لها والاتفاق
على تنفيذها . ومفهومها الحديث يجعل منها أداة تشخيص وعلاج وتحسين . ومن
هذا المعنى حرصت الدار على أن تجعلها عملية مشتركة شاملة ومستمرة .

ومع ادراك الدار ان نتائج التقويم التربوى ستتركز فى النهاية على شكل مقارنة بين حالة التلميذ قبل وبعد التجربة .

- وان الوسائل المتبعة فى قياس هذه النتائج ، تكون عادة على شكل :
- اختبارات تحصيلية مقارنة بين فصل التجربة وفصل آخر ضابط .
- اختبارات لقياس التفكير والاستدلال المنطقى .
- ملاحظة المدرسين للتلاميذ .

الا أن ظروف الدار لم تسمح باعداد هذه الاختبارات أو تكوين فصل ضابط على نفس مستوى فصل التجريب فى المدرسة الملحقه . ولكنها من ناحية أخرى حرصت على اتباع الوسائل الوصفية عند استطلاع رأى المدرسين وكبار الزائرين فى هذه التجارب ، ومدى ما يلاحظونه على التلاميذ من تقدم أو ضعف عن المستوى العام الذى يعرفونه .

وقد تحقق لها ذلك على النحو التالى :

— عن طريق عقد الاجتماعات الدورية بين بعض أساتذة الدار ، ومدرسى المدرسة الملحقه ، والمشرف الفنى على هذه المدرسة . . وذلك لاستطلاع الخطوات المنفذة ، ومدارسه أوجه التحسين فيها .

— بدعوة بعض كبار الزائرين من المديرية التعليمية ، ومن أجهزة التخطيط والمتابعة بالوزارة ، لزيارة المدرسة الملحقه عند زيارتهم للدار . وكان الاهتمام مركزا فى الغالب على مشاهدة طريقة الكتاب المفتوح فى داخل الفصل الأول المنفذة فيه .

— بعقد ندوة لفتشى أقسام التعليم الابتدائى بمحافظة المنوفية يوم الأحد ٥ مارس ١٩٦٧ لمدرسة وسائل نشر التجارب الناجحة فى المدرسة الملحقه ، وتقويم الوسائل التعليمية ثم انتاجها على نطاق واسع وتوزيعها على المدارس الابتدائية التى تتكفل بنفقات هذا الانتاج . ثم التفكير فى جعل الدار مركزا دائما للتدريب المحلى على مستوى المراكز القريبة .

— بالاتصال بقسم الوسائل التعليمية بالمديرية ، الذى أرسل خبراءه الى المدرسة الملحقه والى الدار أيضا لمدة يوم كل أسبوع ، للمعاونة فى انتاج نماذج جديدة من الوسائل المعينة ، وتشغيل مسرح العرائس الذى جددته المدرسة .

— بالمقارنة الوصفية بين مستويات تحصيل تلاميذ الصفين الأول والثانى بالمدرسة الملحقه وبين مستويات تلميذات هذين الصفين بمدرسة البنات الابتدائية فى نفس البلدة .

خاتمة البحث وتوصياته

كان الهدف من هذا البحث هو الوصول الى صورة واقعية لأرضية المدرسة الابتدائية التى تلحق بدار المعلمين أو المعلمات ، بما تحويه هذه الأرضية من تشريعات ونظم وامكانيات متاحة : بشرية ومادية ، ومالية ، تعتبر موجهات للقائمين عليها ، عند التطبيق والتنفيذ .

ثم رسم صورة تفصيلية للمدرسة الملحقه بدار المعلمين ببى العرب ، كمثال لما يحتمل أن يكون عليه غيرها ، مع التأكيد على بعض المحاولات الجادة فى الأخذ بالاسلوب التجريبي وتطبيقه فى ظروف لا تسمح امكانياتها الا بقدر يسير من البحث العلمى المتعمق .

وأوضح البحث ذلك فى خطوات أربعة : بدأت الأولى بتحديد ما نريده فى حدود ظروفنا وامكانياتنا الفنية ، ثم رسمت الثانية صورة تخطيطية لما سيكون عليه التنفيذ ، وأوضحت الثالثة ما تم انجازه فعلا من تجارب خلال العام الدراسى الماضى ، ثم اختتم كل ذلك بعرض لوسائل تقويم هذه الأعمال مع التركيز على الأسلوب الوصفى فى متابعتها والاستفادة من نتائجها فى تحسين العملية التعليمية .

ومن حصيلة هذا العرض الشامل لموضوع المدرسة الابتدائية الملحقه ، يستطيع البحث أن يخلص الى بعض الملاحظات والمقترحات التى يرجو أن يسهم بها فى النهوض برسالة هذه المدرسة على أفضل وجه ممكن .

التوصية الأولى :

لما كانت العمليات التجريبية ذات أسس علمية وفنية خاصة ، قد لا تتوافر لدى القائمين بالاشراف على المدرسة الملحقه ، ولما كانت نتائجها لا تهم فقط المعنيين بالتعليم الابتدائى على المستوى المحلى والمركزى ، بل أيضا من يهمهم أمر تبادل نتائج البحث العلمى والتربوى فى الأوساط الجامعية ، وفى المحافل العربية و الدولية : فان الحاجة تبدو ملحة فى عقد حلقات تدريبية تخصصية ، تحت اشراف جامعى ، لتمكين هيئة الاشراف على هذه المدرسة من التدرب على البحث العلمى واجراء التجارب التربوية واستخلاص نتائجها وتفسيرها .

التوصية الثانية :

ونظرا لأهمية المراجع والدراسات المقارنة فى نتائج التجريب التربوى ، والاطلاع على ما يستجد فى الميدان المحلى أو الخارجى ، فان تزويد المدارس الملحقه بهذه الدراسات المقارنة عند طلبها ، يصبح ضرورة تستكمل بها البحوث المحلية مقوماتها العلمية . وخير مرجع فى هذا هو مركز الوثائق التربوية بالقاهرة ، والشعبة القومية لليونسكو بالدقى .

التوصية الثالثة :

وفى اعداد القوى البشرية الدكية المتحمسة للعمل فى المدرسة الملحقه ،

وتمشيا مع القرار الوزاري المنظم لهيئة التدريس فيها ، فان الدار توصى بأن يؤخذ رأيها عند تعيين أو نقل المدرسين منها ، واختيار بعض خريجي الدار الممتازين ، ولو لمدد معينة .

التوصية الرابعة :

وتنسيقا لعمليات الاشراف على هذه المدرسة من الناحية الفنية والادارية التي تتقاسمها هيئات من تفتيش القسم التعليمي ، ومن دار المعلمين أو المعلمات ، ومن المجلس القروي ، ومن القيادات الشعبية المحلية . . يقترح تكوين لجنة محلية تضم المعنيين في هذه الهيئات ، ويكون مشرف المدرسة الملحقه مقررا لها .

التوصية الخامسة :

ومثل هذه اللجنة السابق الاشارة اليها ، يمكنها تنظيم العمليات التي تهدف الى توثيق الصلة بين المدرسة الملحقه وبين المدارس المناظرة المجاورة ، نشر لرسالتها ، ونهوضا بمستوى الاداء في المدارس المحيطة ، وتبادل الخبرات فيما بينها .

التوصية السادسة :

ولا شك أن حركة تدريب معلمي المرحلة الأولى في مركز الدار ، لا يفيد فقط العاملين في الدار مهنيا وبذلهم المزيد من الجهد في الاطلاع والبحث - مما سينعكس أثره على تجاربهم في المدرسة الملحقه ، بل ستكون هذه المدرسة نفسها فرصة مواتية لنقل تجاربها الناجحة الى هؤلاء المعلمين المشتركين في برامج التدريب المحلية . ومثل هذا الاتجاه تؤكد اللائحة الأساسية لدور المعلمين والمعلمات .

التوصية السابعة :

ولقد ثبتت صلاحية اللقاءات المحلية ، والمؤتمرات المركزية ، في بلورة الاقتراحات البناءة ، والقاء مزيد من الضوء على المشاكل التربوية وطرق علاجها . ولذلك توصى الدار باعطاء أولوية لعقد مثل هذه المؤتمرات ويكون من بين موضوعاتها الرئيسية مناقشة مسائل التجريب والتطوير في المدارس الملحقه .

التوصية الثامنة :

واستكمالا لتسلسل عمليات الاشراف على المدارس الملحقه ، من المستوى الميداني الى المحلي في المديرية التعليمية الى ادارات التعليم الابتدائي ودور المعلمين ، تخطيطا ومتابعة . . وتنسيقا للآراء والاتجاهات في رسم سياسة العمل بهذه المدارس : يقترح تشكيل مجلس استشاري أعلى للتجريب التربوي ، ويضم المعنيين بالتعليم الابتدائي ودور المعلمين ، ومركز الوثائق التربوية ، وبعض عمداء الدور ، وممثلين عن كليات المعلمين والتربية وغيرهم .

وهذا الاقتراح معمول به بالنسبة للتعليم الفني (الزراعي ، التجاري ، الصناعي) . وكان يوجد شبيه له في المجلس الاستشاري للمدارس النموذجية .

مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال

للاستاذ محمد يحيى العجيزى
مدرس علم النفس بكلية المعلمات بالمنيا

تعتبر مرحلة الطفولة الهادئة التى تبدأ فى سن السادسة تقريبا ، مع بداية مرحلة التعليم الابتدائى ، من أسهل مراحل النمو من الناحية التربوية ، فالطفل فى هذه السن يكون مستقرا انفعاليا ، يسير بمعدل ثابت وبسرعة منتظمة فى نموه ، ويمتاز بالصحة والحيوية ، وقليل ما يصاب بالأمراض اذا ما قورن ذلك بسنوات نموه السابقة أو اللاحقة . وهو سهل الاستهواء ، يتقبل التوجيه ويحترم السلطة الممثلة فى الآباء والمدرسين ، ومن ثم فهو أسهل قيادة وأكثر تقبلا للأرشاد والتوجيه بوجه عام ...

وعلى الرغم من الاستقرار النسبى لهذه المرحلة من النمو ، ورغم الهدوء الظاهر الذى يميز هذه المرحلة ، فإننا نجد زيادة نسبية أيضا فى نشاط الأطفال . فالطفل فى هذه المرحلة يمتاز بكثرة الحركة ، فهو دائم الجرى والقفز والتسلق ويميل الى كل الألعاب التى تتطلب زيادة فى السرعة أو كثرة فى الحركة . هذا الى جانب اقباله على أصدقائه وتكوين « الشلل » والميل نحو الاستقلال والبدء فى الانفصال عن الأسرة .

وهذه الخصائص النفسية المميزة للأطفال فى سن الطفولة الهادئة وما تتضمنه من مظاهر سلوكية تعبر عن زيادة النشاط عند الأطفال فى هذه السن ، تعتبر كلها مظاهر طبيعية لا تمثل أى مشكلة نفسية أو تربوية . فإذا ما زاد نشاط طفل من الأطفال عن متوسط نشاط أقرانه ، فخرج عن معدل النشاط المعقول ووصل الى حد ازعاج الآباء والمدرسين ، تحولت الظاهرة من ظاهرة طبيعية الى مشكلة نمائية ، وتحول الطفل من طفل طبيعى عادى الى طفل « مشكل » يستحق أن نوليّه الكثير من العناية والاهتمام .

ومشكلة زيادة النشاط عند الأطفال من أهم المشكلات السلوكية التى نلاحظها بكثرة بين الأطفال فى مراحل نموهم المختلفة ، إلا أنها تظهر بصورة واضحة جلية ، بل وربما فى صورة شذوذ يزعم الآباء والمدرسين : فى مرحلة التعليم الابتدائى ، أى فى نفس الوقت الذى يكون فيه معظم الأطفال فى مرحلة الطفولة السلسة الهادئة ...

وجمهرة كبيرة من الأطفال المشكلين الذين يعانون من مشكلة زيادة النشاط غالباً ما يكونون عاديّين من النواحي الجسدية والعقلية ، وليس لديهم من المشكلات السلوكية سوى الزيادة المفرطة في النشاط التي يطلق عليها في هذه الحالة الزيادة الفسيولوجية للنشاط عند الأطفال Physiological hyperactivity

وهنا يجب أن يسارع أولى الأمر من آباء أو مدرسين إلى معاونة الطفل على إشباع حاجاته النفسية الأساسية وإزالة كل العقبات التي قد تكون في طريق تكيفه الاجتماعي السليم . ويجب أيضاً أن يتم ذلك في جو من التعاطف والمشاركة الوجدانية بين أولى الأمر والأطفال المشكلين وذلك خوفاً من تفاقم المشكلة وتعرض الأطفال للمضاعفات النفسية والاجتماعية مثل اضطراب السلوك أو الجناح أو السيكوباتية في صورتها المختلفة .

وفي بعض الأحيان نجد أن مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال ترتبط ببعض الحالات المرضية ، بل قد تكون هذه الحالات المرضية من الأسباب الأساسية لمشكلة زيادة النشاط عند الأطفال كما سنتعرض لذلك فيما بعد . وهنا تظهر أهمية الدراسة المتخصصة المفرقة حتى يمكن الوقوف على الأسباب الحقيقية للمشكلة ، وحتى تؤدي المحاولات التشخيصية إلى العلاج الناجح السريع .

وقبل أن نتناول هذه الحالات المرضية بشيء من التفصيل سوف نستعرض أهم مظاهر السلوك التي تميز الطفل المشكل سواء في المنزل أو في المدرسة أو مع زملائه ورفاقه :

في المنزل

- لا يبقى مستقراً بل هو دائم الحركة لا يهدأ .
- لا يقبل القيود ولا يمتثل للأوامر .
- دائم التساؤل ، كثير الطلبات ، مفرط الرغبات .
- له مشكلات حتى في نومه .
- يبدأ بالشر ويلجأ سريعاً إلى العدوان .
- دائماً مثير للاضطرابات والمنغصات والشغب .
- إذا صح التعبير يمكن أن نطلق عليه « شيطان » .

في المدرسة

- كثير الكلام .
- دائماً قلق متبرم متضجر .
- محدود القدرة على الانتباه والتركيز والاصغاء في الفصل .
- متقلب المزاج ، لا يستطيع التركيز في عمل معين مدة طويلة .
- لا يقبل الأوامر أو القيود ولا يعترف بحقوق الآخرين .
- ضعيف في تحصيله الدراسي .

مع زملائه

- لا يستطيع تكوين الكثير من الصداقات .
- يشاكس ويتشاجز ويعتدى دون سبب أو إثارة .
- ضعيف الأخلاق سييء العادات .
- يحب السيطرة وفرض النفوذ .
- يحتقر زملاءه ولا يكثر بحقوقهم .
- دائما يفرض آراءه ، ودائما منبوذ وغير مرغوب فيه .

فاذا ما حاولنا أن نستعرض بعض الحالات المرضية التي قد تكون سببا في زيادة النشاط عند الأطفال نجد أنها :

١ - التلف العضوى للمخ Organic brain damage

قد يكون التلف الذى يصيب المخ من الأسباب المباشرة لزيادة النشاط عند الأطفال . وتلف المخ اما أن يكون نتيجة خطأ وراثى ، كصغر حجم المخ أو قلة عدد الخلايا الفعالة فيه ، واما أن يكون نتيجة لأسباب بيئية خارجية أخرى مثل الأخطار التى يتعرض لها الطفل فى أثناء فترة الحمل أو فى أثناء عملية الولادة وخصوصا الولادة العسرة التى تستعمل فيها الآلات ، أو أى أخطار أخرى يتعرض لها الطفل فى سنوات حياته الأولى .

وقد ترتبط حالات التلف العضوى للمخ بحالات الشلل التى تصيب الطفل أو حالات الصرع أو حالات التخلف العقلى أو غيرها .

وتظهر أعراض التلف العضوى للمخ فى السلوك غير الطبيعى للطفل ، وفى الصعوبات التى يتعرض لها فى أثناء العملية التعليمية ، ومن أهم هذه الأعراض عدم القدرة على التركيز وكثرة الحركة وصعوبة التفكير المجرد وعدم القدرة على تكوين الصداقات وضعف الأداء العقلى عن المستوى المتوقع والتفاعل الزائد المتطرف مع المثيرات الخارجية والاندفاع والعدوان ...

ومن الطبيعى أن أى محاولة لارجاع مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال الى التلف العضوى للمخ يجب أن تصاحبها القدرة على اثبات وجود هذه المشكلة عند الطفل منذ اللحظة التى حدث فيها التلف فى المخ . وهذا يعنى أنه يجب أن نثبت بالدليل القاطع وجود مشكلة زيادة النشاط عند الطفل منذ ميلاده فى حالة التلف العضوى التكوينى الوراثى ، أو فى حالة التلف الذى يحدث للمخ فى أثناء الحمل أو الولادة أو منذ اللحظة التى تحدث فيها إصابة المخ وتلفه فى الحالات الأخرى ، كما يجب أن نتأكد من وجود إصابة عضوية فعلية أو تلف فى المخ فى كل حالة .

٢ - الأمراض النفسية العصائية Neurosis

وهى عبارة عن اضطرابات مرضية يلجأ اليها الأطفال باعتبارها منفذا أو مخرجاً لصراعاتهم النفسى الانفعالى الداخلى . وهى كذلك تعتبر مظاهر خارجية

لحالات التوتر والصراع النفسى عند الأطفال • وأسباب هذه الأمراض لا ترجع الى أى اضطرابات عضوية كالتلف العضوى للمخ أو خلافه ، وإنما أسبابها نفسية • وعند علماء التحليل النفسى أن الأمراض النفسية العصابية تنشأ نتيجة لعجز « الأنا » عن تأدية مهمتها فى التوفيق بين مطالب العالم الخارجى وما يتطلبه « الهو » وما تتطلبه « الأنا العليا » (١) •

٣ - الفصام Childhood Cchizophrenia

وقد تكون زيادة النشاط عند الأطفال عبارة عن مظهر من مظاهر مرض الفصام ، وهو أحد الأمراض العقلية « الذهانية » التى غالباً ما ترجع الى اختلال وظيفى فى الجهاز العصبى أو الفسيولوجى ، وغالباً ما يكون لها أسباب عضوية • وفى ضوء مفاهيم واصطلاحات التحليل النفسى أيضاً يمكن أن نقول أن زيادة الحركة والافراط فى النشاط فى هذه الحال هو نتيجة لاضطراب « الأنا » عند الطفل •

والشخصية الفصامية تقيم لنفسها عالماً خاصاً تعيش فيه ، تتحدد ملامحه فى التناوب بين حالتين ، الحالة الأولى وتتمثل فى الشرود المبهم والجمود وقلة الحركة ، والحالة الثانية وتتمثل فى النشاط الزائد والافراط فى الحركة • وعلى ذلك نجد الطفل الفصامى يستمر ساعات طويلة مشغولاً بأمر من الأمور أو يلعب من اللعب التى تستلزم الصمت وقلة الحركة ، ثم لا يلبث أن يتركها الى القفز والتسلق والحركات الشاذة غير المألوفة ، دون أن يكون لهذا الانتقال هدف واضح محدد يسعى الطفل الى تحقيقه •

٤ - التخلف العقلى Mental retardation

وقد ترتبط مشكلة الزيادة فى النشاط عند الأطفال بالتخلف العقلى ، سواء كان هذا التخلف نتيجة لتلف عضوى فى المخ أو نتيجة لأخطاء فى فترة الحمل أو فى أثناء عملية الولادة •••

والتخلف العقلى وما يقترن به من قلق وتشتت فى الفكر وسهولة الانقياد للغير قد يعرض الأطفال المشكلين الى تضاعف الاضطرابات النفسية وتفاقمها ، والى الانحرافات الاجتماعية المختلفة •

كما أن التخلف العقلى قد يرتبط بمرض الفصام عند الأطفال وبالتالى قد يختلط الأمر على الفاحص المعالج مما يترتب عليه صعوبة العلاج وتفاقم المشكلة • ومن الجدول التالى نستطيع أن نتبين اجمالاً الأسباب المختلفة للمشكلة ، كما أظهرتها نتيجة البحث الذى أجراه بعض العلماء على ٨٣ طفلاً يعانون من مشكلة زيادة النشاط :

(١) يقصد بالأنا الذات المعتدلة ، والهو النفس الجامحة ، والأنا العليا الضمير أو النفس السامية التى تميل الى المغالاة فى الطهر والنقاء •

أسباب المشكلة	عدد الحالات	النسبة المئوية
١ - زيادة فسيولوجية للنشاط	٣٦	٤٣ %
٢ - تلف عضوى فى المخ	١٤	١٧ %
٣ - تخلف عقلى بدون تلف فى المخ	٣	٣ %
٤ - أمراض نفسية عصبية	١٨	٢٢ %
٥ - فصام	١٢	١٥ %

التشخيص والعلاج :

مشكلة زيادة النشاط عند الأطفال ، شأنها شأن أى مشكلة سلوكية أخرى ، اما أن تكون ناتجة من سبب واحد من الأسباب السابقة ، واما أن تكون محصلة عدة عوامل متشابكة منها العضوى ومنها الوظيفى أو النفسى .

وتبدأ اجراءات التشخيص والعلاج فى مثل هذه الحالات بدراسة تفصيلية للحالة وذلك بقصد الوصول الى :

- ١ - تقرير صحيح محدد عن المشكلات التى يعانى منها الطفل .
- ٢ - المجهودات التى بذلت من جانب الوالدين فى سبيل العلاج .
- ٣ - الى أى مدى كانت هذه الاجراءات مفيدة ؟
- ٤ - هل لجأ الوالدان الى أشخاص آخرين من المختصين أو غير المختصين للفادة منهم فى العلاج ؟
- ٥ - ما مدى التقدم والنجاح فى كل حالة على وجه العموم ؟

ويمكن أن يتم ذلك عن طريق المقابلة الشخصية "Interview" مع الوالدين ومع الأشخاص المهتمين بالطفل والمحيطين به ، ومع المدرسين ، ومع الطفل المشكل نفسه . ويجب أن تتم هذه المقابلات الشخصية لكل منهم على حدة ، وبشرط الابتعاد عن مواجهة الأشخاص الذين قد يعطون أقوالا متناقضة بخصوص الحالة موضوع الدراسة بعضهم ببعض ، وانما بتكرار المقابلات الشخصية مع الأشخاص المختلفين يمكن أن تتضح الحقيقة كاملة .

وبعد ذلك تاتى مرحلة الدراسة المتخصصة : طبيبا ونفسيا واجتماعيا وتربويا ، والى يجب أن يقوم بها أشخاص متخصصين وعلى درجة كافية من المرات . ثم توضع خطة العلاج التى تعتبر ثمرة الأبحاث والتقارير المتخصصة مجتمعة والى يجب أن تتعامل مع الطفل على أنه وحدة متماسكة وشخصية متكاملة .

♦ ♦ ♦

وعلى أى حال فإن نجاح العلاج فى مثل هذه الحالات ، يتوقف الى حد كبير على اكساب الطفل الثقة الكاملة ، والابتعاد كل البعد عن اشعاره بأنه مخطئ أو مذنب فيما يفعل ، أو أنه غير مرغوب فيه ، ثم بالتدريج وفى جو من الثقة المتبادلة وفى ضوء التقارير والأبحاث المتخصصة يمكن مساعدة الطفل على فهم ذاته وما لديه من قدرات واستعدادات ، وبما يتوافق فى بيئته من امكانيات ، وكيفية الاستفادة منها ، وبالتالي يمكن مساعدة الطفل على التعرف على حقيقة مشكلته لكى يعمل مع المهتمين به على التغلب على أسباب المشكلة وعلاجها .

دور اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية

للدكتور حنا مرقص

أستاذ اللغويات المساعد - قسم اللغة الانجليزية بجامعة أسيوط

يعتبر استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الانجليزية مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه المدرس في المرحلة الإعدادية . فالطريقة السمعية الشفوية المتبعة في مدارسنا الإعدادية تحرم استخدام الترجمة في هذه المرحلة التعليمية وتهتم الاهتمام كله بتكوين العادات اللغوية ، الصوتية منها والنحوية ، التي لابد من إتقانها باعتبارها خطوة أساسية لاستخدام اللغة الانجليزية استخداماً صحيحاً في الحديث والقراءة والكتابة .

وتحريم الترجمة في هذه المرحلة من مراحل تعليم اللغة الانجليزية يعتبر أمراً طبيعياً ، إذ أن الترجمة فن يحتاج ممن يمارسه أن يكون ملماً كل الامام باللغة التي ينقل عنها ، واللغة التي ينقل اليها ؛ بل ان هذا الامام باللغتين لا يكفي وحده للترجمة الدقيقة ، لأن المترجم يحتاج بالاضافة الى هذه الناحية اللغوية الى دراية تامة بالنواحي الحضارية والثقافية التي تمثلها كل لغة الى جانب تخصصه في فرع المعرفة الذي يترجم فيه . ولا شك أن هذه الشروط لا تتوفر في الطالب الذي يبدأ في تعليم اللغة الانجليزية بل اننا لا نغالي عندما نقول ان هذه الشروط لا تتوفر الا في نفر قليل من المترجمين .

وفي ضوء التفسير الحرفي لتحريم الترجمة في المرحلة الإعدادية يعزف عدد كبير من المشتغلين بتدريس اللغة الانجليزية عن استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الأجنبية ، وحجتهم في ذلك أن استخدام لغة الطالب القومية يعتبر عاملاً معوقاً يحول بين الطلبة وبين إتقان اللغة الأجنبية التي يتعلمونها . ونتيجة لذلك تتحول الطريقة السمعية الشفوية الى الطريقة المباشرة التي تعلم اللغة الأجنبية وبخاصة الحديثة منها بأسلوب المحادثة والمناقشة والقراءة باللغة الأجنبية ذاتها دون الاستعانة بلغة الطالب القومية .

والواقع أن هناك فرقاً كبيراً بين استخدام اللغة العربية في ترجمة ما يدرسه

الطلبة فى المرحلة الاعدادية وبين استخدامها عاملاً مساعداً فقط فى العملية التعليمية. ولنضرب بذلك مثلاً من كتاب Living English I لطلبة السنة الأولى الاعدادية . ان الدرس الأول من هذا الكتاب يهدف الى تعليم الطلبة تحية الصباح والاستفسار عن الاسم والعمر وما يقوله أبناء اللغة عندما ينتهى اللقاء ويذهب كل فى سبيله . والمفروض فى المدرس أن يعد الطلبة لهذا الموقف وهو لا يستطيع ذلك الا اذا استخدم اللغة القومية للطلبة ، ويكون هذا الاعداد بأن يقول المدرس لطلبته « ان أول درس لنا فى اللغة الانجليزية هو ان نتعلم تحية الصباح عندما يقابل شخص شخصاً آخر » ثم يتبع ذلك بقوله : « ماذا يقول الانجليز فى هذا الموقف ؟ وهنا يجب على المدرس أن يتأكد من أن جميع التلاميذ فى الفصل ينصتون اليه ولذلك يتحتم أن يطلب منهم باللغة العربية أن ينصتوا جيداً ثم يقول : الشخص الأول يبدأ التحية فيقول Good morning فيرد عليه الشخص الثانى بهذه التحية . واستماع الطلبة لهذه التحية والرد عليها مرة واحدة باللغة الانجليزية لا يكفى ، ولذلك يقوم المدرس بتكرار التحية والرد عليها باللغة الانجليزية عدداً من المرات بينما الطلبة ينصتون اليه . وبعد فترة الانصات هذه يعود المدرس الى استخدام اللغة العربية مرة أخرى فيقول للطلبة : « والآن فلنحاول ترديد هذه التحية معاً . أنا أقولها أولاً وأنتم تردّدونها بعدى » ثم ينطق المدرس بالعبارة نطقاً انجليزياً صحيحاً ويستمع الى ترديد الطلبة للعبارة ويطلب منهم إعادة الترديد عدداً من المرات الى أن يرضى عن طريقة الأداء . ثم يقول باللغة العربية « والآن بدلا من أن نردد التحية جميعاً ، أى جميع طلبة الفصل دفعة واحدة ، سيكون الترديد صفّاً صفّاً ، لنرى أى الصفوف أكثر قدرة على الدقة فى الترديد والمحاكاة » ثم ينطق المدرس بالعبارة المراد تلقينها للطلبة ويرددها وراء الصف الذى يحدده المدرس ثم الصف الثانى ثم الصف الثالث وهكذا ثم يعود المدرس مرة أخرى الى استخدام اللغة العربية مرة أخرى فيقول : « والآن لنرى كيف يستطيع كل منكم محاكاة هذه التحية . سأنطق بالتحية وأطلب من بعضكم أن يردها بعدى لنرى مدى تعلمكم لهذه العبارة » وينطق المدرس بالعبارة ويطلب من أحد الطلبة ترديدها وراءه ثم ينطق بها مرة ثانية ويطلب من طالب ثان ترديدها ، ثم ينطق بها مرة ثالثة ويطلب من طالب ثالث أن يردها وراءه . وهكذا الى أن يرتاح الى درجة الدقة فى الأداء الفردى للعبارة التى يقوم بتعليمها للطلبة .

ثم ينتقل المدرس بعد ذلك الى الجزء التالى من نص الدرس الأول ثم الى الجزء الثالث والرابع وهكذا الى أن ينتهى من تعليم المادة الجديدة المراد تلقينها للطلبة فى هذا الدرس . وهو فى كل مرحلة من هذه المراحل يستعين باللغة العربية فى توضيح الموقف ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على تعليم الأنماط اللغوية عن طريق النطق بالنموذج ومحاكاته الى أن تصبح عادة لغوية .

ونود هنا أن نلفت النظر الى أن هناك فارقاً كبيراً بين استخدام اللغة

القومية بهذا المعنى التوضيحي وبين ترجمة الأنماط اللغوية ترجمة حرفية بقصد توضيح البناء اللغوي في اللغة الأجنبية التي يتعلمها الطالب ، كان يقول المدرس : ماذا يكون اسمك ؟ ترجمة لقولنا بالانجليزية ؟ What's your name أو قوله اسمي أسامة ترجمة لقولنا My name is Usama . ان هذه الترجمة ان صبح أن تسميها ترجمة - تسيء اساءة باللغة لتعليم اللغة الأجنبية لأنها توحى الى الطلبة أن البناء اللغوي واحد في اللغة القومية واللغة الأجنبية لأنها غير صحيح طبعاً ؛ لأنه لا يمكن أن يكون التطابق تاماً بين أى لغتين حتى ولو كانتا تنتميان الى فصيلة لغوية واحدة . هذا بالإضافة الى أن مثل هذا الاستخدام للغة القومية في تعليم اللغة الأجنبية يحول عملية تعليم اللغة الى مجرد حفظ للمفردات الأجنبية وما يرادف هذه المفردات في لغة الطلبة القومية . وهذا في الواقع هو ما يهتم به عدد كبير من الطلبة عند تعليم اللغة الأجنبية . ومما يدل على حقيقة هذا الموقف ذلك الاعتراض الشديد الذي أبداه المدرسون عندما ظهرت سلسلة الكتب الجديدة للمرحلة الإعدادية دون أن يكون في نهاية كتاب التلميذ قائمة بالكلمات الجديدة وما يرادف هذه الكلمات باللغة العربية .

ان عملية تدريس اللغة الأجنبية تختلف اختلافاً كبيراً عن استخدام اللغة استخداماً توضيحياً ، فهذا التوضيح للموقف التعليمي ويحقق الهدف منه في أقصر وقت ممكن اذا كان باللغة القومية للطلبة ، بينما يستغرق وقتاً طويلاً اذا ما حاول المدرس توضيح الموقف التعليمي مستخدماً اللغة الأجنبية التي يتعلمها الطلبة ولا سيما في المراحل الأولى من تعلمهم لهذه اللغة . أما تدريس اللغة الأجنبية فيأتي بعد أن يكون الطلبة قد فهموا الموقف واستعدوا لسماع السلوك الكلامي ومحاكاته بدقة وترديده مرات ومرات تحت اشراف دقيق من المدرس .

فالمسألة اذن ليست استخدام اللغة القومية أو عدم استخدامها ، وانما هي كيفية استخدام هذه اللغة . هل تستخدم عاملاً مساعداً يهيء الطلبة لعملية التعليم ذاتها التي تتم باللغة الأجنبية منذ أن ينطق المدرس بالعبارة الأجنبية التي يريد تعليمها للطلبة الى أن يقتنع تماماً أن الطلبة قد اتقنوا النطق بها واستخدامها الاستخدام الصحيح أم أنها تستخدم في عملية التعليم ذاتها ، أو بعبارة أخرى يذكر المرادف في اللغة القومية مع العبارة الأجنبية في كل مرة ينطق بها المدرس بقصد التأكد من فهم التلاميذ لمعناها ؟

وإذا كنا نسمح باستخدام اللغة القومية وسيلة مساعدة لتعليم اللغة الأجنبية فليس معنى هذا أن يستمر استخدامها بهذا المعنى . أى بقصد توضيح الموقف التعليمي - طوال المرحلة الإعدادية ، فهما لا شك فيه أن حدوث هذا يضر أكثر مما يفيد . ان الاستعانة باللغة القومية في تدريس اللغة الأجنبية يجب أن يقتصر على تلك المواقف التي يتعذر على المدرس فيها

أن يستخدم اللغة الأجنبية في حدود ما تعلمه الطلبة لتوضيح تلك المواقف .
والواقع أن استخدام اللغة القومية يجب أن يتناسب تناسباً عكسياً مع درجة
اتقان الطلبة للغة الأجنبية التي يدرسونها .

واستخدام اللغة القومية يجب ألا يقتصر على المدرس بل من الواجب أن
نجيز للطلبة ولا سيما في السنة الأولى من تعلمهم للغة الأجنبية أن يستفسروا
عما يستغلق عليهم لأننا إذا أصررنا على استخدام اللغة الأجنبية في الوقت الذي
لا يكون الطلبة فيه قد تعلموا وأتقنوا الأنماط اللغوية الخاصة بذلك ؛ فإننا
نطلب في الواقع أمراً مستحيلاً .

ويرى بعض المشتغلين بتدريس اللغات الأجنبية أن تكون نسبة استخدام
اللغة القومية عاملاً مساعداً في تدريس اللغة الأجنبية إلى استخدام اللغة
الأجنبية التي يتعلمها الطالب ١٥٪ إلى ٨٥٪ أي أن الجزء الأكبر من الوقت
المخصص لتعليم اللغة الأجنبية يجب أن يقضيه الطالب في الاستماع إلى الأنماط
اللغوية ومحاكاتها إلى أن يصبح استخدام هذه الأنماط والاستجابة لها مسألة
ميكانيكية صرفة ، أو بعبارة أخرى بحيث يستطيع الطالب أن يسلك السلوك
الكلامي الذي يسلكه أبناء اللغة التي يتعلمها إذا ما وجد نفسه في موقف معين
دون أن يحتاج إلى التفكير أولاً بلغته القومية ثم استرجاع السلوك الكلامي في
لغته ومحاولة نقل هذا الأسلوب الكلامي كلمة كلمة إلى اللغة الأجنبية . وتحضرني
بهذه المناسبة واقعة تدل بوضوح على ما يفعله الطالب الذي يتبع هذا الأسلوب
في تعلم اللغة . فقد حدث أن سئل طالب عربي عما يقوله لتعزية شخص مات
أحد أقاربه . فاذا به ينقل السلوك الكلامي في لغته كلمة كلمة ويقول
(The rest in your life) دون مراعاة لقواعد البناء اللغوي في اللغة
الانجليزية واختلاف السلوك الكلامي في هذا الموقف بين أبناء اللغة الانجليزية
وبين الناطقين بلغة الضاد . ولا غرابة في ذلك فما من أحد يعرف ما يجب أن
يقال في هذا الموقف ان لم يكن قد تعلم أو استمع إلى السلوك الكلامي الذي
اصطلح على استخدامه أبناء اللغة الأجنبية التي يتعلمها في هذا الموقف .

وليس من اليسير على المدرس أن يعرف على وجه الدقة نسبة استخدام
لغة الطلبة القومية إلى استخدامه لأنماط اللغة الأجنبية التي يقوم بتدربها .
ومع ذلك ففي استطاعة كل مدرس أن يتأكد من أن استخدامه للغة القومية لم
يطغ على استخدامه للغة الأجنبية وذلك بأن يسأل نفسه في نهاية كل حصة:
هل مرنت لتلاميذ المران الكافي على استخدام اللغة التي يتعلمونها أم تراني قد
أفضت في التحدث عن هذه اللغة وطريقة بنائها وغرابة تراكيبها وما إلى ذلك من
الأمور التي لا تمت إلى تكوين المهارة اللغوية بصلة ؟ فإذا كان المران والتدريب
اللغوي قد استغرق معظم الوقت المخصص للدراسة فلا شك أن التدريس
يسير في الطريق السليم ؛ أما إذا كثر استخدام اللغة القومية بدرجة تطغى

على الوقت المخصص لاستخدام اللغة والتدريب عليها ، فمن واجب المدرس أن يقلل من استخدام اللغة القومية وأن يعنى بناحية المran والتدريب .

وعلى ذلك يمكننا القول بأن استخدام اللغة القومية فى أثناء التدريس لا تضر ما دام هذا الاستخدام هامشية لا يدخل فى صميم المراحل الأساسية لتعليم اللغة الأجنبية وما دام الوقت المخصص لتكوين العادات اللغوية كافياً .

نفهم مما سبق أن استخدام اللغة القومية أمر مشروع فى تدريس اللغة الأجنبية ما دام هذا الاستخدام يخضع لشروط معينة أهمها ألا يكون هذا الاستخدام على حساب الوقت المخصص للتدريب على الأنماط اللغوية .

تبقى بعد ذلك مشكلة المفردات والتعبيرات اللغوية الجديدة التى ترد لأول مرة فى أنماط لغوية سبق للطالب التدرب عليها . هل يقوم المدرس بذكر مرادف هذه الكلمات والتعبيرات باللغة القومية أم يلجأ الى استخدام وسائل الايضاح واللغة الأجنبية ؟ والواقع أن ذلك يتوقف الى حد كبير على المرحلة التعليمية ومقدار ما حصلت الطلبة من أساليب اللغة وأنماطها وكلماتها وتوفر وسائل الايضاح . ومما لاشك فيه أن الاعتماد على اللغة الأجنبية فى توضيح الجديد من معانى الكلمات هو أحسن هذه الطرق ما دام هذا فى حدود ما تعلمه الطالب من هذه اللغة الجديدة ؛ ويأتى بعد ذلك استخدام وسائل الايضاح بالصورة أو النموذج أو الحركة ، أما إذا تعذر ذلك أو إذا رأى المدرس أن الوقت لا يكفى لذلك فعليه أن يستخدم اللغة القومية لتوضيح ما استعلق على الطلبة فهمه . ولنضرب مثلاً من كتاب Living English II لطلبة السنة الثانية الاعدادية والذي يستخدم فى مدارس القاهرة الكبرى هذا العام توطئة لاستخدامه فى بقية مدارس الجمهورية ابتداء من العام القادم . وليكن مثالنا الدرس الأول من الكتاب المذكور .

يبدأ المدرس باستخدام اللغة القومية لتوضيح الموقف التعليمى فيقول ان درس اليوم عن عودة نبيل وأسامه الى المدرسه . ثم يتبع ذلك بقوله ان أول جزء من الحديث يتكون من تحية أسامه لنبيل ورد نبيل على التحية فلنستمع اليهما يتحدثان ، وهنا يورد المدرس الحديث بين أسامه ونبيل باللغة الانجليزية ويكرر عدداً من المرات بينما الطلبة ينصتون ثم يتولى عملية تدريب الطلبة على النطق الصحيح بهذه الجمل ثم ينتقل الى الجزء الثانى من الحديث متبعاً نفس الأسلوب . فاذا ما جاء الجزء الثالث وجدنا أنه يحتوى على ثلاثة تعبيرات جديدة لم يسبق للطالب دراستها . وكذلك فى الجزء الرابع من النص اذ نجد به تعبيراً آخر جديداً . ان شرح الموقف قبل تدريب التلاميذ قد لا يكفى ، بل قد يحتاج المدرس فى هذا الموقف الى أن يستخدم اللغة القومية لتوضيح المقصود بهذه التعبيرات الجديدة . وهنا نتساءل عن الكيفية التى يجب أن يتم بها ذلك .

ولتوضيح ذلك نورد هنا جزءاً من ذلك النص :

Nabil : Where did you spend the holiday ?

Usama : I spent it on my uncle's farm. I enjoyed
my stay there very much.

Nabil : I'm glad you did.

يبدأ المدرس بتدريس هذا الجزء باستخدام اللغة القومية فيقول ان أسامه أجاب نبيل أنه أي أسامه أمضى الاجازة في مزرعة عمه وأنه استمتع بإقامته استمتاعاً كبيراً فرد عليه نبيل قائلاً انه سر لذلك . ثم تبدأ عملية التدريب اللغوي ، فيقول المدرس I spent it on my uncle's farm ويذكر الطلبة بمعناها قائلاً : أمضيت اجازتي في مزرعة عمي ، ثم ينتقل الى الجملة التالية في اجابة أسامه فيقول I enjoyed my stay there very much ويذكر معناها باللغة القومية . ثم ينطق الجملتين معاً ويطلب من التلاميذ ترديدها ترديداً جماعياً ثم صفاً صفاً ثم فرداً فرداً وينتقل بعد ذلك الى تعليق نبيل على ذلك .

ولا يحتاج المدرس في هذه الحالة الى أن ينطق الكلمات الجديدة وحدها وأن يذكر معناها للطلبة كان يقول my stay يعني اقامتي و very much أي كثيراً جداً اذ الهدف من هذا التردد للجملة ككل هو تعويد الطلبة على التنغيم الصحيح ، أما معاني الكلمات فيعتبر موضوعاً ثانوياً في أثناء ترديد الجملة كلها دفعة واحدة . وليس معنى هذا أننا نغفل المفردات ومعانيها بل اننا نرجى ذلك الى المرحلة التالية للتدريب الشفوي وهي مرحلة القراءة . فالطالب في هذه المرحلة يقرأ ما سبق له أن تدرب عليه شفوياً التدريب الكافي وستواجهه الكلمات الجديدة التي تظهر في نص القراءة فيوضح خطأ تحت كل منها . وواجب المدرس أن يذكر للطلبة مرادف تلك الكلمات عند سؤالهم عنها . وليس معنى هذا أن ذكر مرادف الكلمات الجديدة لا يحدث الا عند القراءة ، بل من حق الطالب أن يعرف معنى الكلمات الجديدة في أثناء التدريب الشفوي اذا ما طلب منه ذلك .

وختلاصة القول : أن استخدام اللغة القومية في تدريس اللغات الأجنبية لا يتعارض مع الطريقة السمعية الشفوية ما دام تكوين العادات اللغوية الصحيحة هو الهدف الأساسي من تعليم اللغات وما دام تدريس اللغات الأجنبية لا يتحول الى عملية ترجمة ركيكة ...

ماذا يقول المدرسون عن التليفزيون التعليمي

للدكتور فتح الباب عبد الحليم سيد
أستاذ التربية بالمعهد العالى للتربية الفنية

لقد أجرت جامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الامريكية بحثا عن استخدام التليفزيون فى ميدان التعليم تحت اشراف المجلس الوطنى للدراسات الاجتماعية . وشمل هذا البحث ١٥٨ مدرسا ومدرسة من مختلف الأعمار يدرسون مادتي التاريخ الوطنى الأمريكى وتاريخ العالم فى المرحلة الثانوية .

وانى اذ أقدم هذا البحث استهدف ما يلى : -

(أ) تأكيد القول بأن المشاركة الايجابية بين مدرس المدرسة ومدرس «الاستوديو» فى التعليم بأستخدام التليفزيون تتوقف على مدى الاتفاق بينهما فى وجهات النظر الخاصة بأستخدامه . وكذلك بين جميع المشتركين فى العملية . وقد نصل الى هذا الاتفاق بطرق عديدة لعل أولها إتاحة الفرص للندوات - لا المحاضرات - التى تجمع بين المدرسين فى المدرسة والمستولين عن التليفزيون التعليمى وكذلك اطلاعهم على نتيجة البحوث . وتجربتنا فى محو الأمية بأستخدام التليفزيون وغيرها ودفعهم الى المشاركة فى انجاحها .

(ب) الاهتمام الى الاحتمالات العلمية التى يمكن أن تقود بحوثنا فى البلاد العربية عن استخدام التليفزيون فى التعليم للتأكد من أثره على المدرس فى المدرسة اذا ما استخدم بصفة دائمة منظمة . على أن ننظر الى هذه الاحتمالات العلمية التى ننقلها عن هذا البحث بشئ من الحذر الذى تستوجبه ظروف البحث العلمى . الوصفى وتحب صياغة عبارات الاستفتاء التى غالبا ما يشوبها شئ من اللبس أو الابهام .

(ج) تأكيد الحقيقة القائلة بأن على الرغم من أن البحوث التى أجريت فى مجال استخدام التليفزيون فى التعليم تؤكد عمق أثره فى حياة المدرس وتثبت أنه يزيد الخبرة التعليمية غنى بما يتيح من فرص لخبرات جديدة كتجاوز حدود حجرة الدراسة التقليديه وأنه يعفى المدرس من أعماله الروتينية ليتفرغ الى عمل ابتكارى مع التلاميذ أفرادا ؛ لم يتضح تفوقه كوسيلة تعليمية على غيره من الوسائل التى سبقته . وقد عزا كثير من الباحثين هذا الغموض الى الاخفاق فى تحديد الوظائف الرئيسية التى يقوم بها المدرس فى المدرسة حينما يعرض مدرسو الاستديو الدرس خلال التليفزيون

ولذلك نجده في كثير من الأحيان يكرر العرض التليفزيوني نفسه أو يعيد المادة التعليمية التي سبق أن عرضها مدرس الاستديو .
والآن ماذا قالت الدراسة التي نحن بصددتها عن ذلك ؟

رأى المدرسين في تغيير استخدام التليفزيون لوظائفهم :

سئل المدرسون عن أثر مشاركة مدرس « الاستديو » في عملية التعليم على دورهم في حجرة الدراسة هل غيرت من دورهم ؟ وفي أي اتجاه ؟ وتضمنت الدراسة ثلاثة جوانب أساسية هي : -

المادة العلمية التي يقدمها مدرس « الاستديو » وطريقة عرضه إياها واستقبال المدرس في حجرة الدراسة ثم تقويم الدرس والتوصيات . وكان رأي الغالبية الكبيرة من المعلمين الذين أجرى عليهم البحث يميل إلى القول بامتياز طريقة العرض التي يتبعها مدرس « الاستديو » وصحة المادة العلمية التي يعرضها التليفزيون .

وسنكتفي هنا بآرائهم فيما يتعلق بإسهام التليفزيون في تشكيل جو حجرة الدراسة .

السؤال الأول : - إلى أي مدى تغير دورك باعتبارك مدرسا عند استخدام التليفزيون عن دورك باعتبارك مدرسا عاديا بدونه ؟
كانت النتيجة التي تمخض عنها هذا السؤال أن المدرسين معترفون بأن دورهم قد تغير تغيرا كبيرا وذلك واضح في البيانات الآتية : -

٧٢٪ من الـ ١٥٨ مدرسا تراوحت اجاباتهم بين تغير نوعا إلى تغير تغيرا كبيرا وكانت الاجابات الباقية محصورة بين لم يتغير البتة إلى تغير تغيرا محسوسا . وإذا أردنا أن ننظر إلى اتجاه هذا التغير وموضعه في حجرة الدراسة ننتقل إلى السؤال الثاني وهو متعلق بنواحي النشاط التي يقوم بها المدرس عادة في حجرة الدراسة مثل تحضير الدروس والتوجيه الفردي وتقسيم المنهج إلى وحدات .

السؤال الثاني : - ما أثر مشاركتك في التعليم بالتليفزيون على نواحي النشاط الآتية إذا ما قورن ذلك بدورك العادي في حجرة الدراسة قبل التليفزيون ؟

الجدول الآتي يبين الاجابات مقدرة بالنسبة المئوية للاجابات كلها بعد وضعها في ثلاث فئات كل منها تشير إلى رأي صاحبها في تأثير التليفزيون على هذه النواحي وهي في مجموعها تدل على أن التليفزيون قلل من حرية مدرس

المدرسة في وجوه كثيرة من أوجه النشاط التي أعتادها • كما زاد من المجهود الذي يبذله المدرس في تحضير الدرس •

جدول رقم (١) يبين أثر التليفزيون على نشاط المدرس في المدرسة

نواحي النشاط			اتجاه أثر التليفزيون مقارنة بطريقة التدريس العادي (١)		
			أكبر	لا فرق بينهما	أقل
أ - مقدار الجهد المبذول في التحضير للدرس			٤٢٢	٣١٨	٢٦
ب - مقدار الفرص المتاحة لنشاط غير متوفر في حجرة الدراسة			٢٤٨	١٦٣	٥٨٩
ج - مقدار الحرية في تنظيم النشاط التعليمي في حجرة الدراسة من حيث :-					
(١) سرعة الانتقال من نقطة الى أخرى			١٤	١١٥	٧٤٥
(٢) حرية اختيار الموضوع ونقاط الاهتمام			٢٠٩	١٥٨	٦٣٣
(٣) تنوع نشاط الطالب			٢٤٢	١٤	٦١٨
(٤) مقدار ما يغطي من المادة العلمية			٤٦٨	١٩٩	٣٣٣
(٥) عمق معالجة الدرس			٤٧٨	٤١٤	١٠٨
(٦) مقدار الفرص المتاحة للإرشاد الفردي			١٧٦	٦٧٥	١٤٦

أهمية فكرة المدرس في المدرسة عن التليفزيون التعليمي :-

في ضوء هذه النتائج نميل الى الظن بأن التغيرات التي أصابت دور المعلم كما ذكرها المدرسون أخذت شكل تناقص في أداء الأعمال التي تحتاج عادة الى رأى فني من جانب المدرس • فهل أدخل التليفزيون في حجرة الدراسة أعمالاً جديدة تعوض هذا التناقص ؟

لم نتلق اجابة قاطعة على هذا السؤال • ولا نزال بحاجة الى بحث آخر يكشف عنها لأن ٥٨٪ من المدرسين المشتركين في هذا البحث لم يجدوا في وجود التليفزيون الفرصة السانحة للقيام بنشاط لم يسبق القيام به في حجرة الدراسة بينما قال ٢٤٪ منهم أن تلك الفرصة أتاحت لهم كثيراً بينما لم يجد ١٦٪ منهم في دخول التليفزيون في حجرة الدراسة تغييراً في هذا الاتجاه • ولكن نستطيع القول بأن دخول البرامج التليفزيونية الممتازة في حجرة الدراسة أفاد مدرس المدرسة نفسه لأن ٥٣٪ من المدرسين أجابوا

(١) تشير الخطوط الموضوعة تحت الأرقام الى الاتجاه الغالب •

بأنهم استفادوا منها أفكارا جديدة في طريقة تدريس التاريخ على الرغم من أن ٨٢٪ منهم لم يجدوا في كثير منها أفكارا أو آراء جديدة . وأن ٢٣٪ يعتقدون أن هذه الفائدة كانت نادرة جدا . ولذلك فالتليفزيون التعليمي يضيف بعدا جديدا عند تقدير أثره الإجمالي على التعليم العام والثقافة العامة وهو تجديد ثقافة المدرس المهنية والعامة .

وبخلاصة ذلك أن فكرة مدرس المدرسة عن التليفزيون تجمع بين الاحساس بأثره في تناقص حرية العمل ، وفائدته في تثقيف المدرس ثقافة عامة . فهل يا ترى تشجع هذه الفكرة مدرس المدرسة على استعماله في التعليم باستمرار ؟ ولذلك هو موضوع السؤال الثالث .

السؤال الثالث : - لنفرض أنك سئلت عن رأيك في استعمال التليفزيون في دروس العام القادم فهل تذكى استعماله ؟

الاجابات :	لا أذكى	لست متأكدا	أذكى استخدامه
	٢٩٪	١٦٪	٥٣٪

حقيقة أن الغالبية تزكى استخدام التليفزيون في التعليم . ولكن هذه التزكية جديرة بالنظر اليها بعناية وحذر في ضوء النسبة العالية التي رأت في اجابتها عن السؤال الأول أن التليفزيون أحدث تغيرا كبيرا في وظيفة المدرس وفي ضوء النسب الكبيرة الأخرى في السؤال الثاني التي وضحت اتجاه هذا التغير ، ورأت أن التليفزيون قد امتد الى النواحي التي يمارس المدرس فيها سلطته التقليدية وقلل من حريته في أدائها وهي انتقال المدرس من نقطة الى أخرى وحرية اختيار الموضوعات والتركيز على عناصرها وتنوع نشاط الطالب ومعالجة الفروق الفردية .

لو فرضنا أننا اتفقنا مع هؤلاء المدرسين في تزكية استخدام التليفزيون دائما وجب أن ننبه الى أمور أخرى تؤثر في فائدته : من أهمها طريقة مدرس « الاستديو » وكيفية تناوله للموضوع لأن ٢٠٪ من المدرسين يرون أن سرعة مدرس « الاستديو » في شرحه كانت مناسبة لمستوى تلاميذهم ، و ٤٧٪ يعتقدون انه يقدم الدرس بسرعة أعلى من مستوى التلاميذ و ٣٢٪ يرون أنه يسير بسرعة أبطأ من مستوى التلاميذ بل أبطأ كثيرا . وهذه ملاحظة جديرة بالعناية لأثرها الكبير على التحصيل والحالة النفسية عند التلاميذ .

مع اشارتنا الى الحذر في الاطمئنان الى تزكية المدرسين لاستعمال التليفزيون؛ نشير الى ملاحظات أخرى جديرة بالأهمية وهي اتفاق كثير من المدرسين اتفاقا كبيرا مع مدرسي « الاستديو » في الهدف الذي يرمون اليه من الوحدات الدراسية المختلفة وفي السلوك التعليمي المقصود وفي كيفية معالجة موضوع الدرس . والدليل على ذلك أن ٧٠٪ من ١٥٨ مدرسا يحسون أن أهداف مدرس

« الاستديو » تشير الى ما فى عقولهم من أهداف تربوية فى غالب الأحيان وأن ٩٠٪ منهم لا يختلفون عن مدرس « الاستديو » فى التفسيرات العلمية التى يقدمها أو فى مواد القراءة التى يشير بالرجوع اليها . وعلى أى حال يلاحظ المستعرض لنتائج البحث أن دخول التليفزيون بوصفه الحالى فى أمريكا أساء توزيع الأعمال داخل حجرة الدراسة لأنه أزاح عن المدرس تلك الأعمال التى درجنا على اعتبارها شغل المدرس الشاغل وأزاحها بشكل واضح فالتفاعل المباشر بين المدرس والتلميذ وهو العمل الذى يعطى صورة الوظيفة الأصلية والأساسية للمدرس فى حجرة الدراسة قد تغير فى شكله ومرات وقوعه .

وحينئذ تكون المسألة : - ما الأشكال الجديدة للتفاعل بين المدرس والتلميذ التى ظهرت فى حجرات الدراسة بدخول التليفزيون ؟ أو نضع المسألة بشكل آخر أكثر أهمية : ما شكل التعليم بالتليفزيون وطريقته التى تضمن ظهور التفاعل بين المدرس والتلميذ فى شكل يتميز به الجو التعليمى النافع المثمر ؟ وهذا ما نود أن توجه اليه بحوثنا المقبلة . والآن نواصل التعرف على رأى المدرسين الأمريكين فى التليفزيون وهل هناك فرق بين القدامى منهم وحديثى العهد بالتدريس ؟

اثر سنوات الخبرة بمهنة التعليم على تفضيل المدرس أو تزييته لاستعمال التليفزيون فى التعليم : -

لقد جاءت نتيجة البحث على النسق التالى بعد ترتيبها فى جدول يبين الارتباط بين قدم عهد المدرس بالتدريس وتحبيذه لاستخدام التليفزيون فى المدرسة وهى تبين أن القدامى أكثر ترحيباً باستخدام التليفزيون من المدرسين حديثى العهد بالتدريس .

جدول رقم (٢) يبين النسبة المئوية للمعلمين فى ترحيبهم باستخدام التليفزيون موزعة حسب سنوات الخدمة :

عدد سنوات الخدمة	المعارضون	غير المتأكدين	الموافقون
١ - ٤ سنوات	٣٥٧٪	٢٦٢٪	٣٨١٪
٥ - ٩ سنوات	٣٢٤٪	١٤٧٪	٥٢٩٪
١٠ - ١٦ سنوات	١٨٦٪	١٥٧٪	٦٥٧٪
أكثر من ١٧ سنة	٢٣٥٪	٥٩٪	٧٠٦٪

ويبدو واضحاً كل الوضوح أن المدرسين القدامى يختلفون عن المحدثين وان كان ذلك يتعارض نوعاً ما قد يتوقعه بعض رجال التعليم من ميل الحديثين للاختراعات الحديثة وتحبيذهم للجديد فى مرحلة التعليم وعلى الأخص عندما

نتذكر أن حديثي التخرج من المدرسين في أمريكا بالذات قد درسوا عن التليفزيون باعتباره وسيلة تعليم أو جربوه في التدريس فعلا .

ومن يدقق في البيانات السابقة يجد أن نسبة المترددين في الحكم بقبول التليفزيون أو رفضه تقل جدا بين القدامى فتصل الى ٩٥٪ بينما تصل الى أكثر من ٢٦٪ من المحدثين ، وهذا يدل على مقدار القطع بالرأى في الفئة القديمة . وقد يجوز لنا تفسير ذلك بأن المدرس حديث التخرج مشغول بتدعيم مركزه التدريسي واثبات كيانه الوظيفي ونتيجة لذلك فهو محتاج الى مزيد من الفرص التي ينفرد فيها بتلاميذه ليسهم استهما كاملا ومباشرا في عملية التعليم والنشاط المصاحب لها . فاذا كانت هناك طريقة من الطرق تؤدي الى تقليل فرص احتكاكه المباشر مع التلاميذ ليثبت شخصيته وقوته بدت له عاملا من عوامل احساسه بالحرمان من حق له أو بدت عاملا يهدد مستقبله ولم يتحمس لها بل قد يحاربها . أما المدرس القديم فقد اطمأن لمركزه في المدرسة وفي المهنة أيضا ؛ ولذلك فهو ميال بدافع هذه الثقة بنفسه الى النظر الى احتمالات المستقبل لهذا الاختراع نظرة الخبير الواقئ بقدرته على جنى ثماره ، وقد يكون مطمئنا الى قدرته على التصرف أو معالجة أى طارئ يطرأ على حجرة الدراسة .

ماذا يا ترى شعور المدرس العربى بالنسبة للتليفزيون ؟ هل يتفق مع ما بينه هذا البحث عن المدرس فى الولايات المتحدة الأمريكية ؟ نحن المدرسين بحاجة الى تدارس هذا الأمر اذ كان لابد من تعرضنا لخبرة استخدام التليفزيون فى المدارس حتى نستقبله بما يضمن الفائدة ويزيد من عائده على أولادنا . والمسئولون فى التليفزيون العربى وفى وزارة التربية وفى الجامعات والمعاهد العليا مطالبون بمزيد من البحوث لأستقصاء الحقيقة ، وبحاجة الى مزيد من التلاحم مع القاعدة العريضة من المدرسين فى المدارس لتبادل الآراء فى هذا الشأن والوقوف على رأى القاعدة فى مقترحات القمة وتخطيطاتها . . .

أخبار الرابطة

■ لجنة شئون الخريجين :

- ١ - أعدت سجلا جديدا خاصا : بآراء وتوجيهات ، ومطالب وشكاوى الزملاء . وترحب الرابطة برسالاتهم والسعى لتحقيقها والرد عليها .
- ٢ - ويعد مجلس ادارة الرابطة برنامجا لزيارة الخريجين فى عواصم الاقاليم للاتصال بهم والاسهام معهم فى مختلف النشاط الفكرية والمهنية والاجتماعية التى تهتمهم .
- مجلس ادارة الرابطة الى وظيفة مدير مساعد - وهم :
- ٣ - هذا ، ولقد رقى فى مطلع العام الدراسى الحالى ثلاثة من الزملاء أعضاء الأستاذ كامل حسن أبو غالى - وكيل الرابطة : بالادارة العامة للعلاقات الخارجية بالوزارة ، والأستاذ محمد حمزة محمد توفيق ببور سعيد ، والأستاذ عبد الموجود جمعه الباجورى بأسىوط .

■ لجنة الثقافة والفكر التربوى :

- أعدت برنامجا للنشاط الثقافى لهذا الموسم بمعدل : محاضرة أو ندوة شهريا . وقد أقيمت الندوة الأولى فى ١١ سبتمبر ١٩٦٧ ووجهها وأشرف عليها السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم . وأقيمت الندوة الثانية فى ٢٦ أكتوبر ١٩٦٧ وتحدث فيها السيد الأستاذ أحمد كامل أمين عام الشباب .
- ويتضمن البرنامج ما يلى : التربية الروحية فى تكوين الشباب ، مشكلة الدروس الخصوصية ، التربية العسكرية بين المنهج والاعداد ، كيف التربوى وميزانية التعليم ، مسايرة التعليم للتطور التكنولوجى ، الفن فى بناء شخصية الفرد . . .

■ لجنة الرحلات :

- ويتضمن برنامجها : زيارة المصانع الحربية ، مديرية التحرير ، الأقصر وأسوان ، وادى النطرون ، القناطر الخيرية . . .

■ لجنة المعارض :

- قررت الرابطة اقامة معرضها السنوى للفنون التشكيلية : « حفر ، نحت ، خزف ، حديد زخرفى ، نحاس ، زجاج » فى أواخر شهر فبراير ١٩٦٨ . وعلى من يرغب من السادة الأعضاء الاشتراك فى هذا المعرض أن يكتب الى الأستاذ « أحمد بهاء الدين الصاوى » مقرر لجنة المعارض بالرابطة فى ميعاد ثمايته أول ديسمبر ١٩٦٧ ، وذلك لقيده اسمه ضمن السادة المشتركين ، مع ملاحظة :

- ١ - أن تكون الأعمال الفنية التى يشترك بها صاحبها: جديدة ولم يسبق عرضها وعلى مستوى فنى عال ، ومعدة اعدادا كاملا للعرض من حيث « البراوين ،

والتشذيب النهائي » وأن تمثل آخر انتاج له في الميدان التشكيلي ...
٣ - أن تسلم هذه الأعمال المراد عرضها في الأسبوع الأول من شهر فبراير
١٩٦٨ .

■ صحيفة التربية :

- استحدثت الصحيفة - هذا العام - تطويرا جديدا يقضى بالآتي :
- ١ - إضافة بابين جديدين لمحتويات الصحيفة أحدهما بعنوان : « أخبار الرابطة » مستهدفا العمل على زيادة الاتصال بالزملاء ، ونقل ما يدور في الرابطة من نشاط متعدد الى القراء ، حتى يتسنى للجميع أن يقفوا على بعض الجهود التي تبذل لخدمة الخريجين ورعاية مصالحهم . والثاني بعنوان « بين الصحيفة والقراء » لنتلقى آراء الزملاء ووجهات نظرهم واقتراحاتهم فيما يتعلق : بالصحيفة وتطويرها ، وكافة ما يعن لهم من آراء ...
 - ٢ - في ركن الكتب الجديدة : عدم نشر التعريف الا بشرطين : الأول - أن تكون الكتب صادرة حديثا ، والثاني - أن يتضمن التعريف مناقشة حية لموضوعات الكتاب : تبعد عن مجرد السرد المعهود .
 - ٣ - تلخيص المقالات الواردة بالعدد - بالانجليزية - حتى يتسع نطاق الاتصال بالجهات الأجنبية (كاليونسكو وغيرها) التي كثيرا ما تبادل الرابطة مطبوعاتها ...

تقرير مجلس الادارة

المقدم للجمعية العمومية في دورتها العادية

في ١٩٦٧/١٠/٥

السادة الزملاء :

يسر مجلس ادارة الرابطة أن يلتقى بالاخوة الزملاء أعضاء الجمعية العمومية التي تمثل القاعدة الأصيلة للمجلس والتي يستوحى منها منهجه في تحقيق أهداف الرابطة ايمانا وفكرا وعملا ، والتي تحيط هذه الأهداف بهالة من نور ترشد المجلس وتهديه وتيسر له الطريق سويا واضحا صلبا قويا نحو الغاية التي ينشدها الخريجون جميعا .

وفي ايماننا بكم - أيها الزملاء - نشعر بالثقة في نفوسنا وبالقدرة الخلاقة نحو مسئولياتنا التي نتشرف بها نيابة عنكم .

ولا شك أيها الاخوة أن مسئولياتنا جميعا تتضاعف هذه الأيام وفاء لمجتمعنا الثوري المتطور وايماننا بقائدنا المناضل جمال عبد الناصر ودفعنا لثورية هذا الشعب ليحقق انتصارا جديدا يزيل به آثار العدوان الغادر ويظهر الأرض العربية من رجس الاستعمار الذي يتسلط على طموح الشعب العربي وأمانيه ويقف في طريق تقدمه وانطلاقه نحو النمو .

أيها الاخوة :

اننا ونحن نؤدي واجبنا في تنظيم النشاط بالرابطة نعتمد على أساسين أصيلين :

الأساس الأول الذى يعتبر دعامة للفكر التربوى يتمثل فى إصدار صحيفة التربية ، والرابطة تعزز كل الاعتزاز وهى تحمل مسئولية إصدار هذه الصحيفة كنموذج متكامل لرأى المعلمين مهنيا وفكريا وأملا وطموحا ، كما أنها تحمل لواء الفلسفة التربوية الاشتراكية بتطورها واحتياجات المجتمع إليها .

وصحيفة التربية تصدر سنويا فى أربعة أعداد فى شهور (نوفمبر - يناير - مارس - مايو) وتطبع الرابطة من الصحيفة ٢٥٠٠ نسخة من كل عدد بالنسبة للأعداد العادية ، و ٣٠٠٠ نسخة بالنسبة للأعداد الممتازة ، وقد صدر عدد خاص عن أعداد المعلم بعد اجتماع الجمعية العمومية المنعقدة فى ٣٠ مارس الماضى ، ونحن بهذا الصدد نرجو من السادة أعضاء الجمعية العمومية أن يضاعفوا جهودهم بزيادة عدد المشتركين فى الرابطة بصفة عامة وفى صحيفة التربية بصفة خاصة حتى يمكن أن ينمو بزيادة عدد المشتركين والتوسع فى توزيع الصحيفة وانتشارها وازدياد النفع بها .

ولقد بذل مجلس الإدارة جهدا موفقا فى هذا الشأن حيث رجونا الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد وزير التربية والتعليم فى أن يتم اشتراك المدارس بصفة اجمالية عن طريق المناطق التعليمية ، واستجاب السيد الوزير لهذا الرجاء وأصدر توجيهات مشكورة فى هذا الشأن للمختصين بالوزارة ، مما نرجو بها أن تتضاعف الأعداد التى توزع هذا العام .

الأساس الثانى الذى نعتد عليه فى تخطيطنا للنشاط يتمثل فى اللجان المتفرعة من مجلس الإدارة والذى يتولى مسئوليته فيها كمقرر - أحد أعضاء المجلس - وذلك بعد الاجتماع الماضى للجمعية العمومية . وهذه اللجان هى :

- ١ - لجنة الصحيفة : ورئيس تحريرها الأستاذ عزيز محمد حبيب
- ٢ - لجنة الثقافة والفكر الاشتراكى : ومقرها الأستاذ كامل حسن أبو غالى
- ٣ - لجنة الاعلام : محمد حمزة محمد توفيق
- ٤ - لجنة الدراسات التربوية : حليم ابراهيم جريس
- ٥ - لجنة شئون الخريجين : ناصف عبد السيد ابراهيم
- ٦ - لجنة الحفلات : فاطمة محمد عزمى
- ٧ - لجنة الرحلات : عبد المنعم عبدالرحمن طبل
- ٨ - لجنة المعارض : أحمد بهالدين أحمد الصاوى
- ٩ - لجنة النادى : أحمد كامل درويش

وهذا التشكيل للجان مجلس الإدارة قد أثمر لنا المجالات الآتية للنشاط .

أولا - فى مجال تدعيم الوضع الأدبى والمادى للخريجين :

(أ) قامت الرابطة فى أول مايو الماضى بأعداد مذكرة وتوزيعها على جميع المسئولين فى الدولة بعنوان (تخلف المعلمين وقصة المليون جنيه) وقابضنا هذه المذكرة بلقاءات مع اللجنة الوزارية للتنظيم والإدارة والمسئولين فى الجهاز

وقد جاء رد مكتوب على مذكرة الرابطة من السيد المهندس حلمي السعيد رئيس الجهازى المركزى للتنظيم والادارة يؤكد فيه حرص الدولة على تهيئة فرصة الترقى للمعلمين وتعزيز الدرجات للوزارة لاماكان تحقيق العدالة اومساواة بين المعلمين وزملائهم فى الوزارات المختلفة .

(ب) وعندما تولى السيد الأستاذ الدكتور عبد العزيز السيد أمور وزارة التربية والتعليم أسرع السيد الأستاذ رئيس الرابطة بوفد من مجلس الادارة لمقابلة السيد الوزير فى أول يوم قدم فيه للوزارة (١٩٦٧/٧/٣) وناقشوه فى أمور التربية والتعليم وشئون الخريجين كقادة فى مواقعهم العلمية والتربوية وقدموا لسيادته مذكرة واضحة تبين وجهة نظر الرابطة فى هذه الأمور . ولقد حدد السيد الوزير موعدا على اثر ذلك لمقابلة السيد رئيس الرابطة وبعض الزملاء ليناقشهم فى سياسة الوزارة بازاء مقترحات الرابطة المشار اليها .

(ج) وفى الندوة التى نظمتها الرابطة فى ١٩٦٧/٩/١١ وحضرها ووجه الحديث فيها السيد الأستاذ الدكتور الوزير أكد سيادته حرصه الكامل على أن تنهيا للمعلمين حقوقهم المادية والأدبية وذلك فى معرض الحديث عن شئون الخريجين .

ثانيا - وفى مجال تنمية الفكر التربوى ومناقشة مشكلات التربية والتعليم

قامت الرابطة بمسئولياتها فى هذا الشأن بالصور التالية :

(أ) أعدت لجنة البحوث والفكر التربوى بحثا كاملا عن مشكلات التطبيق التربوى فى وزارة التربية والتعليم وقدمته للسيد وزير التربية والتعليم فى ١٩٦٧/٨/٥ ، وعندما أطلع السيد الوزير على هذا البحث طلب من السيد رئيس الرابطة تنظيم ندوة عن الموضوعات التى وردت فى هذا البحث .

وقد حقق مجلس الادارة هذه الرغبة ونظم الندوة مساء الاثنين ١٩٦٧/٩/١١ بنادى الرابطة واشترك فيها السيد وزير التربية والتعليم والسادة وكلاء الوزارة وبعض عمداء وأساتذة كليات التربية ومديرو مناطق القاهرة التعليمية وبعض أصحاب الفكر التربوى والصحفيين . وقد أفاض الحاضرون فى هذا المجال ووضح الفكر والأسلوب لمعالجة هذه المشكلات التربوية .

(ب) وجهت الرابطة دعوة فى نهاية العام الدراسى الماضى لعقد ندوة بنادى الرابطة بتاريخ ١٩٦٧/٤/٢٥ عن مشكلات المدارس الثانوية وحضرها الأستاذ الدكتور محمد خليفة بركات (عندما كان مديرا للتعليم الثانوى) ونظار المدارس الثانوية فى القاهرة والجيزة وبعض المديرين بالوزارة والمناطق . وقد تم فى هذه الندوة تحليل مشكلات التلاميذ فى المدارس الثانوية تربويا وعلميا وسلوكيا وانتهت الندوة الى توصيات متكاملة فى هذا الشأن .

(ج) وللاستفادة من هذا التطبيق التربوى فى المجال العربى والعالمى - نظمت الرابطة ندوة بتاريخ ١٩٦٧/٤/٢٠ اشترك فيها السيد الأستاذ محمد خيرى حربى وكيل الوزارة بعد زيارته فى عدة مهام فنية لبعض البلاد الشرقية والعربية

وقد عرض في الندوة مقارنات بين الفكر التربوي وتطبيقاته في أغلب بلاد العالم مما كان له فائدة كبرى في وضوح الرؤية في هذا المجال .

ثالثا - وفي مجال العمل القومي :

في هذه الفترة الحاسمة من تاريخ نضالنا العربي قام مجلس الادارة بمسئولياته على مستوى الأحداث بالصور الآتية :

(أ) عندما برزت ملامح صورة لمعركة تدور رحاها بين الشعب العربي واسرائيل اعتبر مجلس الادارة نفسه في موقف ضروري لاجتماع مستمر لمتابعة الأحداث وتغذية الرأي العام وتوعيته بأبعاد المعركة ومخططات الاستعمار لها وحتمية الصلابة والصمود للقضاء على المخطط الاستعماري ضد الشعب العربي .
(ب) كما تولى المجلس هذه المهمة بالنشر في الصحف وتأييد السيد رئيس الجمهورية باصرار على أن يستمر في موقع القيادة لهذا الشعب بعد أحداث ٩ يونية الماضي .

(ج) واتخذ المجلس من واجهات النادى وقاعاته وسيلة اعلامية في هذا الشأن باللافتات والصور .

(د) وقدم المجلس من ميزانية الرابطة مبلغ خمسين جنيها للمجهود الحربي على أن يتبعها خمسون جنيها أخرى عندما تصل اعانات الرابطة المتأخرة .

(هـ) كما قام مجلس الادارة باعداد نشرة عن مسئوليات المعلمين مع الأحداث وزعت على السادة الزملاء الذين اشتركوا في تصحيح الشهادات العامة في الصيف الماضي .

رابعا - وفي مجال الرحلات :

أعد المجلس بعد تشكيله الجديد برنامجا كاملا عن رحلات هادفة للسادة الخريجين نفذ من هذا البرنامج رحلة الى العين السخنة في شم النسيم وان كان البرنامج قد توقف بعد الأحداث الأخيرة . . .

خامسا - لجنة المعارض :

نظمت الرابطة معرضا لتجربة المواهب الفنية للأطفال من ست سنوات أملا في تكوين عبقریات ومواهب في العمر الصغير ويمكن أن تؤدي هذه المواهب دورها في المجال الفني .

وقد افتتح هذا المعرض الأستاذ الدكتور وزير التربية والتعليم مساء ١١/٩/١٩٦٧ بنادى الرابطة .

أيها الاخوة الزملاء :

اننا بهذا اللقاء نعمق ايماننا بكم ثقة وأملا باعتباركم العصب الأصيل لكيان وأهداف الرابطة وهذا أعظم حافز للسير برسالتنا بفهم ووعى وجدية واصرار لنحقق للخريجين كل ما نصبوا اليه من خير ورخاء . والسلام عليكم ورحمة الله

oral approach so long as the major part of teaching time is devoted to language instruction and conducted in the target language. In addition to distinguishing between language instruction and language explanation, the author stresses another important difference, viz., that between the use of the native language as an aid in the teaching of English as a foreign language and its use in translation. The use of the native language, the author says, should always be marginal, in the sense that it sets the stage for the main process of language instruction, i.e., drilling the new patterns and forming the necessary linguistic habits of the target language.

Viewed in this light, the native language can be of real value as an aid in the teaching of a foreign language.

Teacher's Attitude Towards Instructional Television

By

Dr. Fath El-Baab Abdel Haleem Sayed

The writer refers to an experiment conducted at the University of Chicago about instructional television. Some comments are made about the changes that were brought about in the work of teachers as a result of the use of instructional television. It is the opinion of the author that newly graduated teachers are not so enthusiastic about the use of instructional television as old hands.

The paper ends up with a query about the attitude of our teachers in the Arab World towards this method of teaching. The author also adds that a comparison of results in U.A.R. and U.S.A. can be very useful.

the advancement of schools as educational units.

After giving a historical review of the educational zones, the writer deals with the present structure of these zones and points out that they do not function properly. The reasons for this malfunctioning are given and discussed.

The necessity of re-organization is thus made clear. A new plan is suggested by the writer and a diagram of such a re-organization is given at the end of the paper.

The Problem of Hyperactivity in Children

By

Mohammed Yehya El-Agizy

This paper is a study of children at the age of six plus, i.e., children at the primary stage of education. This is the age when children change from the normal quiet type into problem children badly in need of care and help.

Children of this age show two kinds of activity :

- 1) Physiological hyperactivity, and
- 2) Pathological hyperactivity.

The only trouble with physiologically hyperactive children is the excess in the amount of their behaviour but they are physically and psychologically normal people.

Pathologically hyperactive children, on the other hand, are victims of organic brain damage, neurosis, childhood schizophrenia or mental retardation. To treat such children properly it is necessary to diagnose the cause of hyperactivity.

The Role of Arabic

in the Teaching of English as a Foreign Language

By

Dr. Hanna Morcos

The author of this paper says that the use of the native language (Arabic in this case) in the teaching of English as a foreign language does not violate the principles of the aural-

The methods of research discussed in this paper are dealt with in the following order :

- 1) Observation,
- 2) Introspection,
- 3) Experimentation, and
- 4) Clinical Method.

The latter method subsumes case-study, scale-rates, questionnaires, interviews, objectives tests, projective methods and autobiography.

Primary Schools Annexed to Teacher Training Schools

By

Mohammed Bassyouni El-Khateeb

The paper begins by a description of the primary schools attached to Teacher Training Schools and the role they play in propagating successful experimentation ; the primary school of Bayy-el-Arab is cited as an example. The writer says that the nature of such school is an experimental one in spite of the fact that such words as "Experimental" and "Model" are not used in naming these schools.

A detailed description is given of the primary school annexed to the Bayy-el-Arab Teacher Training School. The four stages through which the work goes in such a school are discussed.

At the end of the paper eight recommendations are made by the writer. These recommendations, the writer says, will help realise the objectives of the "experimental" school most effectively.

Organization of Personnel

in Educational Zones

By

Nasef Abdel Sayyed Ibrahim

The writer points out the importance of organizing personnel in educational zones and says that this is essential to

that changing a curriculum will make it necessary to bring about other changes in related fields. The author also shows that changing curricula should be a collective, co-operative, practical and flexible task. He also points out that curricula should always be under technical supervision so that changes can be made to further the advancement of education.

Selecting Educational Leaders — As

Important Problem

By

Haleem Grace

The writer points out the value of selecting leaders for key posts in the field of educational guidance and supervision. This, the author thinks, will help advance our economic, educational and humanistic objectives.

Key posts are enumerated and classed into two main categories : one that is subject to a set of rules that underlie selection for such posts ; and the other category is subject to age and date of placement on pension.

Mr. Grace deals with our present criteria for selection and says why he rejects each of these criteria. He then proceeds to discuss. The qualifications necessary for the selection of educational leaders.

The paper ends with a discussion of criteria underlying the selection of people for posts of the two categories.

Methods of Research in Psychology

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe

This paper gives an over-all definition of methodology in general, then lists and discusses in some detail the different methods of research which are used in modern psychology to formulate the theories and the laws in the light of which human behaviour can be interpreted.

Leadership in Education

By

Dr. Husein Soliman Koura

After defining the idea of leadership and underscoring its importance in life, the author shows that a leader's function varies from one situation to another. A discussion follows of the characteristics of successful leadership in the field of education. To be successful a leader should first help individuals to realise their aims, wishes and needs. To be aware of the importance of motives and incentives in deciding the behavior of different individuals is another quality of such a leader. A third characteristic is that he should admit that individuals, regardless of status and role, are equal human beings and should be treated as such.

The author then proceeds to discuss the responsibilities of the educational leader towards the group he works with. He should be clear about his aims, the means of realising them, the ways of testing the validity of such means, and furthermore he should be able to encourage individuals to be creative and independent.

Trends in Changing Curricula

By

Dr. Ahmed Khairy Kazem

The paper starts by giving the reasons for which it is necessary to change curricula nowadays. Many factors call for bringing about such change : foremost among these is the social, economic and political change our society is undergoing. It is being formulated anew in terms of Arab Socialism and Democracy as defined in the National Charter of U.A.R.

In order that curricula can help in achieving the aims of our socialist democratic society the following requirements must be met whenever a change is attempted. Curricula should be clear as regards objectives and trends. A change in curriculum should be as comprehensive as to encompass the pupil's life as a whole. We should always remember

**Problems of Application
in the Field of Education**

By

Dr. Abdel Aziz El Sayed

Minister of Education

U.A.R.

(A talk given by Dr. Abdel Aziz El Sayed at the premises of the Association of the Graduates of the Institutes and faculties of Education, Cairo, U.A.R.)

After paying tribute to Mr. Ismail El Kabbani, a great pioneer in the field of education, who played an important part in underscoring the value of teaching as a profession, the Minister said that the main objective of education is the training of the teacher. He also pointed out that there is no real contradiction between the theories expounded by Dr. Taha Hussein and Mr. El Kabbani.

Dr. A. El Sayed stressed the fact that education is not the responsibility of teachers alone ; he said that it is also the responsibility of politicians, planning specialist and economists. The world we live in is one of Science and Technology, and to predict what will happen in such a world is very difficult.

Furthermore, the Minister said that the teacher's role in such a world should help the nation attain progress and success. A teacher, therefore, should be characterized by academic knowledge, the art of teaching, conscience and good morals. Teachers, regardless of degrees and place of work, should be treated on the same footing. To achieve progress, we must make use of our previous experience in dealing with such problems as we face, e.g., the problems of administration, teacher-training, curricula, raising teachers' standard of living, and private lessons.

In conclusion, the Minister requested those present to study such problems and help suggest ways of solving them.

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION**

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : Dr. Hussein S. Koura

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Publishes Essays & Research Dealing with Education.
 - Materials For Publications would be addressed to the Editor.
 - Annual Subscription as Follows :
 - P.T. 84 : The Journal & membership.
 - P.T. 60 : The Journal.
 - P.T. 40 : Students.
 - P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

1st Issue

Nov. 1967

Year XX

CONTENTS

- Problems of Application in the Field of Education :
Dr. Abdel Aziz El-Sayed
Minister of Education.
- Leadership in Education : Dr. Hussein S. Koura.
- Trends in Changing Curriculum : Dr. Ahmed Khairy Kazem.
- The Importance of Selecting Educational Leaders :
Haleem Grace.
- Methods of Research in Psychology :
Dr. Ibrahim E. Metawie.
- Primary Schools Annexed to Teachers Colleges :
Mohammed B. El-Khateeb.
- Organization of Personnel in Educational Zones :
Nasef A. Ibrahim.
- The Problems of Hyperactivity in Children :
Mohammed Y. El-Agizy.
- The Role of Arabic in the Teaching of English as a Foreign Language ;
Dr. Hana Morcos.
- Teachers' Attitude Towards Instructional Television :
Dr. Fath El-bab A. Sayed.
- Information about the Association
- Summaries of the Articles

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة العشرون

يناير ١٩٦٨

العدد الثاني

في هذا العدد

- مشاكل الدروس الخصوصية : للأستاذ محمد توفيق السيد
- الكيف التربوي وسياسة النقل والجمود في التعليم : للدكتور حسين سليمان قورة
- الاتجاهات الجديدة للبرامج المطورة : للدكتور إبراهيم حافظ
- المفهوم الثوري للفن والتربية الفنية : للأستاذ محمود النبوي الشال
- بعض انماط الشذوذ بين الطلبة وموقف المدرس منها : للدكتور حنا مرقص
- شخصية طفل الرابعة : للدكتورة هدى عبد الحميد برادة
- تجربة ميدانية في مجال التدريب - ٢ - : للأستاذ حليم إبراهيم جريس
- دور التربية في اعياد النشء للقيام بدوره في عملية التطوير : للأستاذ واصف حمص
- في تدريس الرياضيات : للدكتور محمد علي - العطروني
- تعليقات على مفهوم الحطة في التربية الفنية : للدكتور محمود البسيوني
- بين الصحافة والقراء
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قودة

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| • جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة | • الاشتراك السنوى : - |
| • تنشر الصحيفة المقالات والبحوث | • ٨٤ قرشا لعضوية الرابطة |
| • التى تعالج شئون التربية والتعليم | • والصحيفة |
| • ترسل المقالات والمكتاتبات باسم : | • ٦٠ قرشا للصحيفة فقط |
| • رئيس التحرير بمقر الرابطة | • ٤٠ قرشا للطلبة |
| | • ٧٥ قرشا خارج الجمهورية |

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

مطبعة دار العالم العربى ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

العدد الثاني يناير ١٩٦٨ السنة العشرون

في هذا العدد

- مشاكل الدروس الخصوصية : للأستاذ محمد توفيق السيد
- الكيف التربوى وسياسة النقل والجمود فى التعليم : للدكتور حسين سليمان قورة
- الاتجاهات الجديدة للبرامج المطورة : للدكتور ابراهيم حافظ
- المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية : للأستاذ محمود النبوى الشال
- بعض انماط الشذوذ بين الطلبة وموقف المدرس منها : للدكتور حنا مرقص
- شخصية طفل الرابعة : للدكتورة هدى عبد الحميد برادة
- تجربة ميدانية فى مجال التدريب -٢- : للأستاذ حليم ابراهيم جريس
- دور التربية فى اعداد النشء للقيام بدوره فى عملية التطوير : للأستاذ واصف حمص
- فى تدريس الرياضيات : للدكتور محمد على العطرونى
- تعليقات على مفهوم الحطة فى التربية الفنية : للدكتور محمود البسيونى
- بين الصحافة والقراء
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

مشكلة الدروس الخاصة

لالأستاذ محمد توفيق السيد
المدير العام لمنطقة وسط القاهرة التعليمية

يمكن تعريف الدروس الخاصة بأنها جهد تعليمي يحصل عليه الطالب بانتظام خارج المدرسة بوسيلة لا تعتمد على التحصيل الذاتي .

ولقد أصبحت هذه المشكلة حديث كل طالب ، وكل منزل ، وكل معلم بعد أن انتشرت بصورة تستدعى التأمل . وكل يتناولها من وجهة نظره الخاصة . فهي تشغل بال ولي الأمر من ناحيتها المادية . وتشغل بال الدولة لأنها تقضى على انتظام الدراسة ، وتؤثر على صحة النشر ، وتعرض نموهم النفسى .

ولعل أقوى مظاهر هذا الاتجاه تبرز بالتعليم الثانوى فى هذا السباق الخيالى الذى ارتفع بمجموعات بعض الطلبة فى الثانوية العامة الى صورة فيها بعض الافتعال ، الذى لا يمثل واقع قدرات الطالب ذاته ، بحيث بدت الصورة غير اشتراكية ، تؤثر على مستقبل الأمة وكيانها ، حين تحجب بعض الممتازين ممن لم يجدوا الفرصة المادية ، وتظهر بعضا من غير الصالحين لأنهم قد واثقهم فرصة المال .

وربما ظهر جليا بالمحيط الجامعى فى تخلف بعض من ركبوا موجة الدرس الخاص فى دراستهم السابقة الثانوية ، وبعد أن تبين أن نجاحهم فى المرحلة الثانوية لم يكن طبيعيا ، أو معتمدا على قدراتهم الحقيقية ، بل كان مصنوعا انتهى أثره بانتهاء المؤثر فتخلفوا ، وتعقدوا بل وفشلوا فى المرحلة الجامعية .

والدروس الخاصة طارئ صاحب التوسع الكبير الذى قروته ثورتنا المباركة فى التعليم ، كما صاحب الإيمان بأن العلم والتعليم هما الطريق الى مستقبل مأمون ، وأن الاشتراكية قد قضت على توارث الجاه والمال . وإن الاعتماد كل الاعتماد على العلم وحده . .

ومعنا قيل عن قيمة الدروس الخاصة فأصلها لايمت الى الاشتراكية بأى صلة اذ هى من آثار الأقطاع والرأسمالية عند ما قام بعض الحكام والأمراء والأثرياء بوضع الحواجز أمام اختلاط أبنائهم بعامية الشعب ، فحجبوهم عن المدارس العامة ونظموا لهم دراسات خاصة فى البيوت .

ثم أخذت هذه الظاهرة تتفشى تقليدا لهذه الطبقة من طبقات تحاول أن تحاكيها ، أو تتمثلها فى تصرفاتها .

وحين ظهر التوسع الكبير فى التعليم ارتبطت هذه الظاهرة بعنصر جديد هو محاولة احراز السبق للوصول الى مكان فى الجامعة ابتداء من أول الطريق فى مرحلة التعليم الابتدائى .

واذا كانت اشتراكيتنا قد بدأت فى مرحلة التحول الاشتراكى الحالية تقضى على آثار الماضى المتخلف وأخطائه ، فلماذا نرى هذه الظاهرة ما زالت متفشية ، حتى كادت تكون عامة ، تدخل كل بيت ، وتصاحب كل طالب ؟ لا شك أن أسبابها متعددة ومتشعبة ، تختلف فى نظر التلميذ عنها عند المعلم ، كما تأخذ اتجاهها آخر عند ولى الأمر ، أو عند المدرسة .

ويمكن ارجاع هذه الأسباب جميعها الى التوسع الكبير فى التعليم وبخاصة فى المرحلة الابتدائية ، ثم الضمور الشديد فى المرحلتين الاعدادية والثانوية بحيث لا تستوعب المرحلة الاعدادية غير ٣٠٪ من المقيدى بالصف السادس الابتدائى .

وهنا يجب أن نصرح بأن المرحلة الابتدائية أو الالزامية كما يجب أن تكون : هى المصدر الحقيقى للدروس الخاصة . فهى تجمع بين الأسوياء وغير الأسوياء الذين يحتاجون الى رعاية فردية لا يمكن أن تنهى فى المدرسة .

كما أن وجود أنواع مختلفة من المدرسين غير المؤهلين ، بالاضافة الى عدد كبير من المدرسين حديثى التخرج - يسبب قصورا فى التعليم ، ويحتاج الى مزيد من الخبرات لرفع مستوى المدرس مادة وطريقة .

ولا ريب أن كثافات الفصول سبب جوهرى من أسباب تفشى الدروس الخاصة فماذا يصنع المدرس بين خمسين أو ستين تلميذا ؟ كيف يوزع الأسئلة ؟ وكيف يقيس التحصيل ؟ وكيف يعالج النقص علاجاً فردياً ؟ وكيف يضع يده على مشكلات فصله ؟ ولكل تلميذ قدراته وميوله ، وظروفه . كما أن نصيب الفصل من المدرسين فى المرحلة الابتدائية من الأسباب الأساسية لضعف الاستيعاب .

وأرى ضرورة التوقف عند النسبة الحالية للالزام . وتوجيه كل المميزات الجديدة لزيادة نصيب الفصل من المدرسين فى المرحلة الابتدائية حتى يتكافأ عائد هذه المرحلة مع تكاليفها الكبيرة . ويبقى الخطر الأكبر وهو النقل الآلى .

كل هذه الأسباب تتجمع عند تلميذ وصل الى نهاية المرحلة الابتدائية وقد تراكمت من حوله الأخطاء خلال ست سنوات متصلة . والتلميذ نفسه يريد أن يحصل فى سنة واحدة ما فقد فى ست سنوات . لأنه يرى الأماكن بالمرحلة الاعدادية لا تسع غير ٣٠٪ من المقيدى بالصف السادس .

ان امتحان مسابقة القبول هو بؤرة الداء ، ومجمع أخطاء كثيرة ، لا يمكن التغلب عليها الا بالاتجاه الى الدروس الخاصة ، التي يندفع اليها كل والد آملا في أن يجد مكانا لابنه في المرحلة الاعدادية ، وحرصا على استمرار تعليمه بالمجان .

هنا يعتمد التلميذ على مدرس المنزل ، ويفقد ثقته في مدرسته ويفقد شخصيته ، واعتماده على نفسه ، ويتناول الجرعة الأولى من دواء منسكن سرعان ما يصبح ادمانا يعيش عليه مدى حياته الدراسية .

هذا التلميذ الذي بدأ الدرس الخاص في الصف السادس وأحس بأثر هذه الجرعة في نجاحه وتفوقه ، تتأصل ثقته في الدرس الخاص ، حتى يصبح عبدا له ، يسير عليه ، ويستحيل مستقبلا أن يتحرر منه .
وتسير معه هذه العادة في المرحلة الاعدادية ، وفي نهايتها يجد موقفا جديدا .

أي الطريقين يسلك ؟ طريق التعليم الفني ، وهو طريق مسدود لا يوصل الى الجامعة ؟ أو هو التعليم النظري الذي يحتاج الى مجموعات كبيرة وبابه مفتوح على الجامعة ؟

وهنا تبدأ عملية السباق مرة أخرى ، والكل يرنو الى المدرسة النظرية معتمدا على مجموع كبير ، وعلى مبدأ تكافؤ الفرص . وهناك في التعليم الثانوي تبدأ مرحلة جديدة من سباق شاق لدخول الجامعة - بين أعداد ضخمة تتسابق على أماكن محدودة ، ولا سلاح لاجتياز هذه العقبة ، ودخول الجامعة الا بالدرس الخاص ، يلجأ اليه طلبة انقسموا في الصف الثاني الى شعبتين على غير استعداد غالبا ، وعلى غير اختيار أحيانا معتمدين على الدرس الخاص .

هذا الدرس الخاص يشكل أكبر مشكلة في التعليم الثانوي ، حيث يفقد الطالب اهتمامه بالمدرسة ، فيعبت ويتراخي ويؤثر على غيره في الفصل كما يكون دافعا الى غيابه بعد منتصف العام الدراسي اعتمادا على ما يجد من دروس في المنزل ، وتكون الطامة الكبرى حين يجد من يقلده من التلاميذ دون وعي ، فيتخلفون عن الدراسة ويتعثرون ويرسبون .

إذا قيل هذا في نقد نظام التعليم فلا شك أن المعلم والمدرسة وولي الأمر مسئولون عن كثير مما تقع فيه من أخطاء .

والدولة ذاتها مسئولة فقد تركت المدارس تعاني نقصا واضحا في مدرس اللغة الانجليزية والعلوم والرياضة ولم تخطط سلفا للقضاء على هذا العجز ، بل انها غطته باعطاء المدرس نصيبا يفوق طاقتة . فماذا كانت النتيجة ؟ يجهد المعلم فلا ينتج ، وينعكس هذا على التلميذ فيلجأ الى الدروس الخاصة التي تزيد المدرس اجهادا . وهكذا تسير العملية متجهة في النهاية الى ادمان الدروس الخاصة ، واهمال المدرسة .

أما ولي الأمر فلا يجد الا أن يهتم المدرس ، والمدرس في واقع الأمر ضحية

من ضحايا هذه الدروس التي تقضى على مادته ، وتقتل وقته ، وصحته ، واهتمامه بأسرته ولا يلبث حتى يخر ضريعا من أثر الارهاق .
وما ذنب المعلم ؟ انه يقدم عملا شريفا تحله الدولة لغيره ، فلم تحرمه عليه ؟
انه يعالج فى جرعات مريضا يحتاج الى عناية فردية ، والى رعاية مثصلة حتى يفضل به الى مستوى النجاح . فاذا فشل التلميذ لقصوره فى قدراته وميوله اتهم المدرس وهو ليس اليها قادرا على كل شئ .
ان العيب ليس فى الدروس الخاصة ذاتها ، ولكن العيب يكمن فى المغالاة التى تدفع الاعتماد عليها أساسا ، واهمال المدرسة .

وبعد : فهل هناك طريق آخر ؟

ربما كان للمجموعات وفصول التقوية أثرها ولكن مع تلميذ يقف على حافة النجاح . أما التلميذ المتخلف فلا بد له من دروس خاصة ورعاية فردية .
والموقف فى هذا يماثل الموقف مع مريض بصداع ، أو مصاب بوعكة حيث يمكن أن يعالج على المستوى العام ، بينما الأمراض الخطيرة لابد فيها من استشارة الطبيب بصورة فردية ، مع ضرورة العلاج ، ومواصلته وقد يجدى العلاج كما قد يفشل .

ان الامتحانات بوضعها الحالى من أسباب انتشار الدروس الخاصة اذ يفرض على التلميذ أن يدرس عددا ضخما من المواد المختلفة، يتحتم عليه أن ينجح فيها. لهذا يجب أن يعاد النظر فى هذا الأسلوب ، والعمل على تغييره الى أسلوب يعتمد على تقويم التلميذ طوال العام ، والاكتفاء برأى المدرس فى بعض المواد ، مع عقد أقل عدد من الامتحانات التى تكون فى مقدور الطالب ، ويمكن أن يجتازها بجهد الشخصى . كما أن إلغاء الدور الثانى أدى الى نجاح التلميذ الراسب فى بعض المواد . فأصبح فى السنة الدراسية التالية يعانى من نقص سابق لا يعرض فى المدرسة ، وهكذا يلجأ الى الدرس الخاص .

ان الدروس الخاصة مشكلة تصاحب مرحلة التحول التى تجتازها الدولة :
وفى هذه المرحلة مرحلة التحول الاشتراكى ستظل المشكلة قائمة حتى يصبح التعليم الزاميا فى جميع مراحله التى تسبق الجامعة ، ويصبح لكل تلميذ مكان فى المدرسة .

وعند ذلك سيتعلم الجميع ، وسيعتمد على البطاقات التى تقوم فيها قدرات التلاميذ وميولهم ومواهبهم والتى تضاهيهم فى توزيعهم على نواحي التعليم المختلفة .

وستبقى هذه المشكلة قائمة حتى تقدم من المصانع ما يستوعب أبناءنا الذين يمكن أن نغير مفاهيمهم عن التعليم الفنى وقيمه . فيتجه الجميع بعد المرحلة الثانوية لا الى الجامعة ولكن الى المصنع الذى ارتبطوا به خلال دراستهم بالمدرسة الثانوية . وبعد العمل فى هذا المصنع يمكن للتلميذ أن يتجه الى الجامعة اذا أحس برغبة فى ذلك مصحوبة بقدرات وامكانيات ، بعد امتحان يجيز قبول المتفوق الناجح .

الكيف التربوى وسياسة النقل والجمود فى التعليم

للدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ التربية المساعد - كلية المعلمين
جامعة أسيوط - المنيا

لعلنا فى الجمهورية العربية المتحدة - ونحن نخطو الى التقدم خطانا السريعة ونحاول أن نبني مجتمعنا على أساس من العلم الحديث - أكثر الناس احتياجا الى تأمين أنفسنا من مزالق الشطط فى سياسة التربية والتعليم ، وإلى السهر بعين حذرة كى نستبين معالم الطريق نحو غاياتنا وأهدافنا التى نطمح اليها ونرمى الى تحقيقها بما ينبغى أن نحاوله فى مدارسنا وجامعاتنا من ارتفاع المستوى العلمى وتعزيز الكيف التربوى لشبابنا وطلابنا : عدة الغد وأمل المستقبل ؛ ذلك لأن مسار النهضة العلمية والتربوية هو المنظم لضربات قلب الأمة والمكيف الحقيقى لكيانها وفاعليتها ...

ولكن مسار العمل التربوى قد يبهره بريق الجدة فيسايره دون تحفظ وينجذب اليه دون حذر، فلا يلبث أن يخطئ ويتعثر ولا يتحقق به كيف تربوى على الإطلاق . وقد تمسك به شدة الحذر والمبالغة فى التحفظ فيؤثر الخلود الى القديم والاطمئنان اليه آمنا من ويلات الزلق فيما لم تسبق به خبرة ، ولكنه لا يلبث أيضا أن يجنى المر ويسد أمام نفسه طريق التطور - وهو سنة الحياة - ويقضى فى النهاية على الأمل فى الوصول الى اجادة تربوية تأخذ بيد الشعب الى حيث يرجو لنفسه ويرجو له أبناؤه المخلصون ...

وبريق الجديد دائما تلوح به أيدى بعض التربويين الذين درسوا فى خارج الجمهورية العربية المتحدة : أولئك الذين أخذوا ولا شك عن البلاد التى بعثوا اليها شيئا كثيرا حين درسوا فيها وتشبعوا بالروح العلمية التى تسودها واستراحوا الى الحياة التربوية التى يعيشها الناس هناك والفلسفات والنظريات

التي تبني عليها هذه الحياة . وهم في دراستهم هذه وتشبعهم بروحها ينسون أنهم غرباء ينتمون الى شعب آخر ويدينون بالولاء لوطن مختلف . وقد يكون عذرهم في ذلك أنهم - لكي ينجحوا في دراساتهم - عليهم أن يستوعبوا ما يدرسون ويتعمقوا ما يكلفون بحثه من نظريات تربوية وعلمية مطبقة (أو مقترحة) طبقا لظروف البلد الذي بعثوا اليه . وبتأثير استيعابهم وتعمقهم تصاغ أفكارهم في تلك القوالب الجديدة ويقبلون دون شعور على التحيز لها والدفاع عنها تحت أي ظرف من الظروف . ويساعدهم في هذا أنهم كثيرا ما يندمجون مع الناس في بلد البعثة ويتطبعون بطباعهم ويأخذون أنفسهم بتقاليدهم كي يجتازوا فترة الاغتراب دون اضطراب نفسي معوق لفرص النجاح الدراسي أمامهم ؛ مما يعمل عمله في اتضاح الظروف التي اندمجوا فيها وخفاء ما عداها عند التفكير في تطبيق ما درسوه من نظريات .

وبهذا الشحذ البالغ يعود المبعوث الى بلده ووطنه بشكر جديد وفلسفات تربوية يعتز هو بها لأنه رأى كثيرا من الناس في غير بلده يعتزون بها ولأنه أكثر من القراءة حولها وربما شاهد تطبيقاتها وقضى في دراستها أمدا طويلا حتى عجنت بها شخصيته وكونت بعض أنسجتها وعدها هو في النهاية ميزة خاصة به تميزه ممن لم تسنح لهم الفرصة أن يعلموا ما علم ويدرسوا كما درس ، وحينئذ يأخذه الزهو - جريا وراء تحقيق ذاته بين أبناء جلدته حيناً ، وحبا في الظهور بجديد الاتجاهات بينهم حيناً آخر ، وقصدا الى النفع والتطوير حيناً ثالثا - فيخلط بين المجتمع الذي عاش فيه أيام الدراسة وبين المجتمع الذي رجع ليعيش فيه ويخدمه بما درس وحصل ، ويغيب عنه - تحت ضغط العوامل التي ذكرناها - أن المجتمع الثاني له مقوماته الخاصة ومفهوماته التي تختلف عن غيرها من ظروف المجتمعات الأخرى . ومن ثم يسهل عليه أن ينادى بتطبيق ما درس في الخارج بالنص والروح دون تغيير أو تحوير ؛ نقلا حرفيا من تلك الثقافة الأجنبية بلا تصرف أو تكييف لظروفنا ، فتحمل دعوته في طياتها هدما لما نشده من الكيف التربوي في سياستنا التعليمية .

ولو أنه وقف وقفة الواعي الحريص فحلل ما قدم به من نظريات تربوية حديثة وفي الوقت نفسه حلل طبيعة مجتمعه الى عناصرها ، وقارن بينهما علما أن ما ينفع مجتمعا قد يضر بآخر على أساس أن المجتمع المنتفع قد مارس الشيء طبقا لواقع الحياة فيه على حين أن المجتمع الثاني ربما لم يستعد بعد - بظروفه وامكانياته وواقعه المختلف - لتلك الممارسة ؛ لو أنه فعل ذلك لاستبانت له الرؤيا واتضح له خطأ الاقدام على مجرد النقل من الثقافات الأجنبية وساعد وطنه في عدم التعثر بخطاه في مجال التعليم والارتقاء بمستواه .

وخطورة هذا النقل الصرف من الثقافات الأجنبية تتجلى بأوضح صورة في نظام النقل الآلي بمدارسنا الابتدائية . فهو منقول دون تصرف من الولايات المتحدة ونظام الدراسة الابتدائية فيها . واذن كانت ومازالت له عندنا آثار

سيئة أسوأها ذلك النقص الذريع فى الكيف التربوى والانحطاط بمستوى التعليم فى المرحلة الابتدائية على حين أنه ناجح هناك وميسر لعملية التعليم والتعلم .

وتتلخص العوامل التى تؤدى الى النجاح هناك والفشل هنا فيما يلى ، وكلها ترجع الى اختلاف الظروف والأحوال فى الجمهورية العربية المتحدة عنها فى الولايات المتحدة مما لم يحسب له حساب عند التطبيق عندنا :

● **فهم مدرس المرحلة الابتدائية فى الولايات المتحدة** تراعى فى اعداد الكفاءة العالية حيث يعد فى الجامعة على قدم المساواة مع مدرس المرحلة الثانوية وان اختلفا شيئاً ما فى طبيعة الدراسة الجامعية طبقاً لما تقتضيه طبيعة كل مرحلة . أما مدرس المرحلة الابتدائية عندنا فهو على ما هو عليه من الاعداد الناقص الذى نعرفه والذى يعجزه عن تحمل أمانة التعليم فى تلك المرحلة باقتدار .

● **والمدرسة الابتدائية فى الولايات المتحدة** غنية بإمكانياتها التى تساعد مساعدة فعالة على التعليم واكتساب الخبرات والتى تساعد فى نفس الوقت على الارتفاع بمستوى أداء المعلم فيها وتعينه على رعاية النمو لكل تلميذ . أما مدرستنا الابتدائية فقيرة بالإمكانات قليلة الحيلة فى معاونة المعلم على أن يتابع التلاميذ أفراداً ، ويكفى مثلاً لهذا أن تكون فصولها ضيقة غاية الضيق مزدحمة أشد الازدحام بمقاعدتها وتلاميذها مما لا يسمح إطلاقاً بتحريك المدرس ليلتقى بالتلميذ أو تحرك التلميذ ليلتقى بالمدرس اللهم الا اذا شاع فى الفصل كله الاضطراب والفوضى .

● **والمنهج الدراسى فى مدارس الولايات المتحدة** الابتدائية من المرونة بحيث يسمح بتغذية الفروق الفردية بين الأطفال ويعين كل طفل على أن ينمو تربوياً بقدر يتناسب واستعداداته ومواهبه . أما عندنا فالمنهج جامدة واحدة لكل المستويات مما لا يسمح الا لفئة معينة بالنمو التربوى على حين يتخلف الآخرون فى نموهم وان انتقلوا تبعاً بين الصفوف على أساس الحضور الصورى لنسبة ٧٥ ٪ من الحصص .

● **ثم عملية التقويم فى مدارس الولايات المتحدة** جزء لا يتجزأ من المنهج الدراسى ، فهى اذن عملية مستمرة وملازمة للعملية التربوية مما لا ينقص من فاعلية النقل الآلى فى احداث الكيف التربوى المطلوب . بخلاف التقويم عندنا حيث يقوم على الاختبارات التقليدية المعروفة ولا يساير العمل التربوى بل يأتى فى أعقابها دائماً . وهو فوق هذا وذاك لا تؤخذ نتائجه فى اعتبارات النقل من صف الى آخر .

● **والبيت الأمريكى** حريص كل الحرص - بما يتميز به من ثقافة ووعى - على متابعة النمو التربوى لأطفاله ، والآباء هناك حساسون بما يصيب أولادهم من تعليم فى المدرسة ، ومن ثم فهم معها ومع أولادهم يوماً بيوم وشهراً بشهر

وبسنة بسنة للتأكد الدائم من أن الطفل لم يتخلف ولم يهمل ولم يقف نموه التربوي . أما البيت عندنا فهو في غالبته غارق في الجهل أو ضحالة الثقافة أو قلة الامكانيات المادية التي تصرفه في أحيان كثيرة عن متابعة النمو التربوي المطلوب للأطفال . . .

واذن فما كان للنقل الآلي أن يأخذ طريقه الى مدارسنا الابتدائية فيفسدها علينا . حيث اننا فقراء في الظروف المهيئة لنجاحه . ومهما قيل من أنه ضرورة حتمتها ظروفنا الاقتصادية واتجاهنا المندفع نحو تحقيق التعليم لأبنائنا بنسبة ١٠٠٪ ؛ فلن نستطيع أن نهرب من الأثر الذي حمله اليها هذا النقل الآلي لنظرية النقل الآلي مما يظهر واضحا في ضياع الكيف التربوي في مدارسنا الابتدائية وتخلف كثير جدا من أبنائنا في مضمار التعليم والثقافة . .

وعلى الوجه الآخر المضاد لسياسة النقل بلا تصرف نجد لمسة مماثلة من التعثر في مسار العمل التربوي ترجع الى المغالاة في التحفظ وعدم مسايرة ما جد واستحدث في المجال التعليمي . والدعاة الى هذه المغالاة يعتقدون أن كل مستحدث من نظريات التربية وأساليبها هو والدخيل المحتل سواء بسواء ، ومن ثم ينبغي محاربته والعزوف عنه بل ومحاربة من يدعون اليه كذلك . وهم بهذه النظرة العدائية يجمدون جمودا لا حق لهم فيه ؛ فلا ينظرون نظرة مقارنة بين الجديد من النظريات والفلسفات التربوية وبين بيئة التطبيق ليروا مدى التقارب أو التباعد بينهما مما يساعد على التقائهما أو تنافرها ، ولا يحاولون أن يتفحصوا ويستقصوا الحقائق ليستخلصوا ما يصلح للغرس في المجتمع الذي يراد تطويره ويعملوا على تطبيقه فيه ثم يتركوا العناصر الضارة أو يهذبوها لتتلاءم مع مقتضيات الحياة الحاضرة . وهكذا تحارب النظريات والاتجاهات الجديدة من الألف الى الياء فيموت بذلك بعث جديد لعله كان ذا خطر في النهضة التربوية بالمجتمع .

وقد يكون نظام الفصول الدراسية من خير الأمثلة على هذا الجمود ، فقد سارت عليه الجامعات والمعاهد العليا في الجمهورية العربية المتحدة زمنا ثم مات واندثر ورجعت عنه كل كلياتها ومعاهدها باستثناء كليات الزراعة والمعاهد الزراعية العليا ؛ لأنه قد نظر اليه على أنه نظام أمريكي فهو دخيل ثقيل يجب أن يكافح وتقتلع جذوره حيث لم ينبت على تربتنا نباتا حسنا أو يثمر ثمرة طيبة . والواقع أن هذا النظام قد تبنته الجمهورية العربية المتحدة لما فيه من مميزات ولكنها أساءت تطبيقه فأساءت اليه ذاته حتى كرهه كثير من الطلبة والأساتذة على السواء ، وحينئذ دعا الداعون الى الغائه . وقد قيل في تبرير هذه الدعوة انه لا يصلح للتطبيق عندنا لأن ظروفه الداعية اليه في الولايات المتحدة تختلف عنها في الجمهورية العربية المتحدة . فطلبة المدارس الثانوية هناك قد تمرسوا به قبل أن يلتحقوا بالجامعة ومن ثم لا يجدون صعوبة في متابعته فيها ، أما مدارسنا الثانوية فهي لا تأخذ بهذا النظام مما يضايق

الطلبة أن يبدأوا الأخذ به في الجامعة . وقيل كذلك في تقرير الإلغاء انه نظام يناسب الدراسة الأمريكية الجامعية التي تسير على مبدأ عدم التخصص الدقيق وتميل الى الدراسة التربوية العامة .

ولكن نظرة علمية منعمة الى هذا النظام تثبت أنه تطبيق تربوي لنظرية علماء النفس القائلة بأن الفترات القصير في تقييم العمل تساعد على حسن النتيجة (١) . وعلماء النفس التربويون حين أثبتوا نظريتهم هذه لم يضعوا في حسابهم اطلاقا أن يتمرس العامل بالعمل قبل أن يبدأ فيه ، ولا أن يقصد الى التخصص أو عدم التخصص فيه . واذن فنظام الفصول الدراسية في تطبيقه يؤدي فائدة علمية ونفسية للطلاب سواء بدأ تطبيقه في المدرسة الثانوية أو في الجامعة والا فأمريكا نفسها ينبغي أن تعدل عنه - على هذا - في مدارسها الثانوية لأنها لم تبدأ به في المدارس الابتدائية التي تسير هناك على نظام السنة المتكاملة التي تتخللها اجازة كاجازة نصف العام عندنا في مدارسنا الثانوية والابتدائية . . .

على أن هناك كثيرا من المدارس الثانوية الأمريكية التي تأخذ نفسها بنظام السنة المتكاملة ومع ذلك يلتحق طلابها بالجامعة ذات الفصول الداسية دون استياء منها أو استصعاب لها بحجة أنهم لم يتعودوا عليها في مدارسهم الثانوية . وعلى سبيل المثال المحدد أذكر من تلك المدارس « بيج رابيدز » "Big Rapids" وفريمنت "Fremont" وكاديلاك "Cadillac" وم ت بليزانت "MT. Pleasant" وجرينفل "Greenville" في ولاية ميشيغان « Michigan » وكذلك كثير من مدارس كليفلاند بأوهايو "Ohio" "Cleveland" كمدرسة هايتزهاى "Heights High"

وبذلك يتضح أن نظام الفصول في ذاته ليس طورا علميا صعبا حتى يحتاج الى عقول من مستوى خاص أو الى سابقة تدريبية تبسط منهجه وتعين على فهم حقائقه ، وانما هو نظام يقصد به التخفيف عن الطلاب ولا يصيبهم بضرر اذا لم يسبق تدريبهم عليه .

هذا ولا صلة لنظام الفصول الدراسية بحكاية التخصص الدقيق أو التربية العامة كما قيل ؛ فلا هو يناهى الأول ولا يساعد تطبيقه الأخير . وكما أشرت فانه نظام ينهى مرحلة علمية معينة في زمن محدود نسبيا فيشعر الطالب بالراحة النفسية لتخفيفه من عبء كان لابد أن يتراكم عليه مع عبء آخر لو سارت دراسته على نظام السنة الكاملة . ومهما قلنا عن دراستنا في الجمهورية العربية المتحدة انها تخصصية في المرحلة الجامعية - مع أن ذلك

(١) W.C. Trow. Educational psychology, Cambridge, Massachusetts, Houghton Mifflin Co., 1950, p. 500-501.

ليس على إطلاقه على الأقل في بعض الكليات - فهي ذات مواد دراسية لها بداية ونهاية ومقسمة إلى موضوعات ومطلوب فيها تحصيل كمية معينة من المعارف التي يقاس تحصيلها بالامتحان . وبذا يمكن تقسيمها على الزمن . وكل الفرق بين الدراسة الجامعية في أمريكا والجمهورية العربية المتحدة هو أن طالب الهندسة الأمريكي مثلا يدرس بجانب العلوم الهندسية المحضة بعض المواد الأخرى المتصلة بالميدان الهندسي كالاقتصاد والاقتصاد ونحو ذلك ، بخلاف الطالب العربي في كلية الهندسة فإنه لا يخرج عن الدائرة الضيقة للهندسة . ويظل بعد ذلك طالب الهندسة في أمريكا لا يدرس طباً وطالب الطب لا يدرس قانوناً وهكذا . ومع ذلك فمواد وفروع التخصص في أمريكا كالطب والقانون والهندسة وعلم التربة وغيرها تخضع لنظام الفصول غيرها من مواد التربية العامة كالتاريخ والجغرافيا وغيرها

وإذا تركنا هذا إلى تحديد أكثر، فإننا نجد أن دراسات الماجستير والدكتوراه وما بعد الدكتوراه تسير كلها على نظام الفصول ، وهي - وإن اشتملت على التربية العامة - فلن ينكر أحد أن فترة البحث العلمي وكتابة الرسالة مهمة في التخصص ، وتستغرق في كثير من الأحوال أكثر من عام ، ولا يعوقها نظام الفصول الدراسية على الإطلاق ، ولم يسمع صوت واحد في أمريكا يطالب بانتقال الطالب في هذه المرحلة إلى نظام السنة المتكاملة وعدم الخضوع لنظام الفصول الدراسية .

وإذا كان من ميزات نظام الفصول الدراسية كما قيل أنه يتيح للطالب الأمريكي أن يجمع بين العمل والدراسة أو يفرق بينهما ؛ فليس عيباً أن نحقق به هذه الفائدة لطالب الجامعة عندما . حقا أن فرص العمل أمام الطالب الأمريكي أكثر منها أمام الطالب العربي - إلا أن قائلاً لا يصح له أن يدعى أن أمريكا قد تبنت هذا النظام لتحقيق هذه الميزة على حساب العلم وارتفاع المستوى التربوي والا ما كان لها سبق فيهما . فالمقياس الحقيقي للاعتبار في هذا الموضوع هو ألا تضار قضية العلم والتربية وإن حصلت فوائد اجتماعية أخرى نحن وأمريكا فيها سواء .

وإذا فمجمعنا العربي بطلابه وبيئاته وامكانياته المادية والمعنوية والبشرية لا يتنافى مع نظام الفصول الدراسية وإثماره أجود الثمرات بشرط واحد هو أن يطبق تطبيقاً سليماً ، فإن النتائج التربوية السيئة التي نتجت عنه حين أخذ به لم ترجع إليه في ذاته وإنما كانت لسوء تطبيقه ، وقد كان العدل والانصاف يقضى بالدعوة إلى سلامة تطبيقه لا إلى الغائه حتى نجنى من ورائه النتائج التربوية المأمولة فيه . .

وبعد فلم أقصد بمثال النقل الآلي في الممارس الابداعية أو نظام الفصول الدراسية في كليات الجامعة والمعاهد العليا إلى استنزاف ذكر الأخطاء التي ترتبت على الإشعاع الخادع لبريق النظريات التربوية المنقولة بلا تصرف أو على

شهوة الحرب ضد كل مستحدث ، ولكنى قصدت ان اشرح بهما من جهة كيف يعالج امر الجديد فى التربية ، ومن جهة اخرى انبه الى الخطر الذى يحيق بمستوى التعليم وينزع عنه فاعليته من جراء سياستى النقل والجمود ، وأؤكد من ناحية ثالثة أن معيار الحكم فى تطبيق أى نظرية تربوية جديدة سواء أكانت مستوردة أم نابعة من الأعماق ينبغي أن تحكمه ظروف المجتمع المطبق لها ومقوماته وأساليب الحياة فيه وطبائع الناس والبيئات التى يشتمل عليها حتى لا يجرفنا تيار الحماسة لجديد لم تهيئنا الطبيعة بعد لمواجهته والأخذ بأسبابه ، ولا نغمض أعيننا عن أوجه النفع فى الاتجاهات التربوية الحديثة اذا كانت تفرخ فى بيئتنا ، وذلك يقتضى منا الأناة والتعقل والتراحم فى انشغالنا بالمشكلات للاقتراحات والنظريات التربوية الجديدة قبل اشتغالها فى ضوء حياتنا الراهنة وظروفنا الحاضرة بحيث نستبين ما تحمله لنا من نفع أو تجلبه علينا من ضرر فنسعى الى الأول ونتقى خطر الثانى .

ولو أننا اتبعنا هذه السنة فعرّفنا امكانياتنا الحقيقية وظروف مدارسنا الخاصة بها لما أقدمنا على تطبيق نظام النقل الآلى فى المدارس الابتدائية أو على الأقل لكيفنا هذه الامكانيات وتلك الظروف التى ليس من اليسير علينا تغييرها . ولو أننا - قبل أن نلغى نظام الفصول الدراسية - أخضعناه للتجربة العلمية بمقارنة نتائجه خاليا من عيوب التطبيق - بعد أن ثبتت مسايرته لبيئتنا - بنتائج نظام السنة المتكاملة ؛ لكان ما تسفر عنه التجربة هو حق اليقين وفصل الخطاب فى الموضوع ، ومن يدري ربما هدانا هذا التجريب الى الإبقاء عليه استدامة لخير التربوى وارتفاعا بمستوى التعلم فى جامعاتنا ومعاهدنا العالية .

ومن هنا فليس النقل الصرف لما لغيرنا من نظريات تربوية خيرا تربويا وليس الجمود والوقوف فى وجه كل مستحدث فى ميدان التعليم خيرا تربويا كذلك ، فكلا النقل والجمود شطط ينبغي الإقلاع عنه . ولكن السياسة الوسط الجديدة بالاتباع هى سياسة تكييف هذه النظريات المستحدثة لظروف مجتمعنا وامكانيات بيئتنا بما يفتح أمامنا باب الاستفادة منها تقدماً وتطوراً وانطلاقاً نحو التحقيق الكامل للتكيف التربوى فى مدارسنا وجامعاتنا . ولا ضير علينا بعد الدراسة والبحث أن نتبنى النظرية الجديدة بحذافيرها ان تلامت مع حياتنا وارتفعت بمستوى تعليمنا ، أو أن نطرحها جملة ان تنافت مع ظروفنا وأنتجت لنا الضرر التربوى ، أو أن نهذبها ونعدلها ونأخذ منها عناصرها المناسبة لنا ونغص الطرف عن العناصر الأخرى المجافية ليتحقق بتطبيقها تقدماً تربوياً ننشده .

وفى ضوء هذه السياسة المعتدلة لا يملكنا الغرور فننادى فى الآونة الحاضرة مثلاً بامتداد فترة التعليم الإلزامى الى السنة الثانية الثانوية كما هو الحال فى أغلب الولايات المتحدة أو الى السنة الثالثة الثانوية كما هو الحال فى

بعض هذه الولايات ؛ ذلك لأن ظروف الحياة الأمريكية - على خلاف ما نحن فيه - تناسب هذا العمل التربوي وتيسره ، وبخاصة ما تجود به الطبيعة هناك على الناس من الخير الدافق والغنى العظيم حتى ان الحكومة كثيرا ما تمنع أصحاب المزارع من زراعتها ثم تعوضهم بما يوازي دخولهم من انتاجها . وطبيعى أن الفرد فى ظل هذه الظروف لا يضمن بالاسهام المجرى بجزء من دخله للخدمات التعليمية يعين الدولة أو الولاية على تحمل أعباء الزامية التعليم فترة طويلة . أما نحن فطبقا لامكانياتنا المادية الحالية لا نستطيع أن نطالب اليوم بأكثر من الامتداد التدريجى بالتعليم الالزامى كلما سمحت اقتصادياتنا حتى يشمل المرحلة الاعدادية والا كان ذلك ضربا من الاعجاز المزرى وخطا من مستوى التعليم بأكثر مما نعانیه هذه الأيام . على أن ذلك لا يمنع من طموحنا الى امتداد فترة الالزام أكثر من هذا فى ظل ظروف اقتصادية مواتية يبرز بها مستقبل مشرق .

وفى الختام فان هذا بعض ما يعرض متصلا بسياستى النقل والجمود - وقد عانينا منهما الشئ الكثير - أسجله هنا تذكرا وانتصارا لحق التربية والتعليم على أهل التربية والتعليم . . .

الاتجاهات الجديدة للمناهج المطورة

للدكتور ابراهيم حافظ

مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى

من المؤكد أن المجتمع العربى المعاصر مجتمع يمجج بالحركة ويتميز بالتغير السريع والتطور المستمر بدرجة لم يسبق لها نظير فى التاريخ ، حتى ان معالم هذا المجتمع وسماته بل ومفاهيمه وعاداته قد أصبحت جديدة فى كل شىء ، جديدة بحيث تتطلب وسائل جديدة لمواجهة وحل الصعاب والمشاكل التى نتعرض لها بسببها ، جديدة فى امكانياتها وظروفها وطرائق نموها .

وليس يكفى أن يكون دورنا فى هذا المجتمع المتغير المتطور موقف المتحدث عن التطور والنمو أو مجرد المشاهد له ، بل ان هذا التغير يستوجب منا أفراداً فى أمة نامية أن نستشعر مسئوليتنا تجاه توجيه هذا النمو واعداد أنفسنا للسيطرة على مناحى التقدم والقبض على زمام الأمور ، بل انه يمل علينا أن نغير ما بأنفسنا وأن نتطور مع الاحداث ونجارى الزمن ونسبقة .

ولقد كان من الضرورى بطبيعة الحال أن يضاف هذا التغير والتطور على التربية معانى جديدة ويحملها مسئوليات كبيرة ويلقى على عوائد القائمين عليها والمسؤولين عنها أعباء جساما كما أصبح من الضرورى أن تحدد معالم هذه المسئوليات وتوضح أهدافها وتوضح الوسائل الكفيلة بتحقيقها . ومن هنا يأتى دور المناهج وطرق التدريس وتأتى المبررات القوية لتطويرها وتجديدها .

اولا : مظاهر التغير العام التى أدت الى تطوير المناهج :

فى الفترة التى أعقبت صدور المناهج التى كانت تنفذ فى المدارس فى نهاية العام الدراسى ٦٥/٦٦ ، شهد وطننا تغييرا اساسيا وتحولا ايجابيا فى مجالات حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

على الصعيد القومى :

فقد انتقل المجتمع الى مرحلة التحول الاشتراكى ثم الى مرحلة الانطلاق العظيم نحو التصنيع الثقيل ، وأعلن الميثاق دليلا للعمل ، ونفذت مخططات

الخطوة الخمسية الأولى وشرعت البلاد في تنفيذ الخطوة الثانية ، وقام التنظيم السياسي المتطور ممثلا في الاتحاد الاشتراكي العربي وتشكيلاته .

وارتبط كل هذا بقيام مجتمع جديد له خصائص ومقومات واتجاهات فكرية جديدة ، هذا على الصعيد القومي .

وعلى الصعيد العربي ، حدثت تطورات عظيمة الشأن أبرزها استقلال الجزائر وقيام الجمهورية اليمنية وانعقاد مؤتمرات القمة العربية بالخرطوم والرباط وما تمخض عنها من قرارات خاصة بالبلاد العربية : على أثر أزمة الشرق الأوسط منذ يونية الماضي .

وعلى المستوى العالمي ، توالى أحداث كبرى أهمها ما يتصل بحركات التحرر التي شملت معظم المستعمرات ، فاستقلت غالبية الشعوب الأفريقية وباستقلالها تغيرت خريطة أفريقيا السياسية وتبلورت فكرة الوحدة الأفريقية جنيانة لهذه الشعوب حديثة الاستقلال وضمانا لتقدمها وتدعيم اقتصادياتها . . . واشتد الصراع ضد قوى الاستعمار من أجل تصفيته وتقويض دعائمه ، هذا الى عقد الكثير من المؤتمرات بين الدول الأفريقية والآسيوية ، والدول غير المنحازة حتى أصبحت دول العالم الثالث ذات فاعلية كبرى في توجيه السياسة العالمية سعيا وراء تجنب الحرب وسيادة السلام .

هذه التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على الصعيد القومي وعلى المستويين العربي والعالمي ، لا بد أن تؤثر على مناهج التعليم بشكل عام وتستدعي تطويرها ، وبوجه خاص مناهج الدراسات الاجتماعية .

ومن جهة أخرى ، فإنه في السنوات الأخيرة طرأت على العالم وعلى بلادنا مظاهر عدة من مظاهر التقدم العلمي والتكنولوجي العميق . فالنهضة الاقتصادية التي يشهدها مجتمعنا الآن تقوم أساسا على العلم وتطبيقاته وعلى المخترعات الحديثة وعلى تعمق أبناء هذا الجيل في دراسته . فهم يعيشون في ثورة علمية قطعوا فيها أشواطا بعيدة ، فانتجوا الصواريخ ولحقوا بالعصر الذري وسخروا المخترعات في تنمية موارد البلاد الطبيعية والاقتصادية .

كل ذلك وما يترتب عليه من تغير وتطور في المجالات المختلفة يتطلب تجديدا شاملا في المناهج عامة وفي مناهج العلوم بوجه خاص .

ثانيا : المبررات التربوية لتطوير المناهج :

علاوة على مظاهر التغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والتقدم العلمي والتكنولوجي التي تعكس انطباعاتها على مجالات الحياة فيتحتّم معها تطوير المناهج لمسايرة هذا التغير ، فإن هناك عوامل تربوية وعوامل خاصة بطبيعة المادة الدراسية تجعل التطوير أمرا لا بد منه ويمكن تلخيصها فيما يأتي :

أ - معالجة ما أبدى من ملاحظات على المناهج القائمة في السنوات التي استخدمت فيها هذه المناهج ، تلك الملاحظات التي ترد في التقارير الميدانية للإشراف الفني والتوجيه ، كما تصدر عن المدرسين الذين ينفذون هذه المناهج .

ب - تضمين المناهج المفاهيم الجديدة والاتجاهات التي تتبعها الدولة في تنشئة الجيل والتي تتحتم مسايرتها حتى تكون الأهداف الخاصة للمواد الدراسية في إطار الأهداف العامة للتربية التي تعد المواطنين للحياة في المجتمع .

ج - تنقية المناهج من المادة التي تصبح في حكم تاريخ المادة والتي لم تعد لها وظائف حقيقية في المجتمع الحاضر بل لا تعدو أن تكون مجرد سرد للحقائق التي أصبحت معروفة .

د - تلافى النقص الذي يكون في محتويات المنهج والذي ينتج عن قصور مواد في ملاحقة التقدم العلمي أو الثقافي الذي تعيش فيه البلاد بالقدر الكافي الذي يكفل حسن إعداد الشباب لأخذ دورهم في هذا التقدم .

هـ - توفير التماسق بين المادة التي تدرس في المراحل المختلفة في الصفوف المعينة بحيث تسد الثغرات والفجوات التي تكون موجودة ويواجهها الطلاب إذا ما انتقلوا من مرحلة إلى أخرى أو من صف دراسي إلى آخر ، فيتم التكامل والترابط بين ما يقدم لهم وتكون المادة مناسبة لمستوى النمو في المرحلة .

و - مسايرة المادة العلمية التي تتضمنها المناهج لما يستحدث من طرق التدريس ووسائل الإيضاح وما يستجد في حقل التربية من تقديم عناصر التشويق ومقومات التفكير السليم والتطبيق العلمي للمادة .

ز - ملائمة محتويات المناهج للخطط الدراسية وللأزمة المخصصة داخل الخطة للمناشط المختلفة حتى يكون عنصر التعمق في الدراسة مكفولا ، ويبتعد المنهج عن السطحية التي لا ترتفع بالمادة إلى المستوى المطلوب .

ح - تدعيم المناهج المطورة بكل ما من شأنه أن يعطي طالب المرحلة المعينة قسطا من المعرفة الحقة يعينه على التوسع في دراسته واستكمالها سواء في مراحل التعليم التالية أو عن طريق تزويد نفسه بما يستجد في ميادين هذه المعرفة .

ثالثا : خطوات العمل لتطوير المناهج :

بدأت عملية التطوير بإعادة النظر في المناهج الحالية وتقويمها ابتداء من شهر أبريل ١٩٦٤ ، وذلك في ضوء استطلاع رأي العاملين في الميدان من المدرسين الأوائل والمفتشين وغيرهم وعلى ضوء تقارير المتابعة الميدانية وتوصيات

حلقات التدريب وبعض الدراسات الميدانية التي قام بها التخطيط وكان هدف هذه المرحلة الوقوف على الثغرات والقصور الذي استبان بالمناهج القائمة بعد خمس سنوات من التطبيق ومدى تمثيلها مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقومية والعالمية والتطورات العلمية الحديثة والتربوية السليمة .

ولقد استغرقت هذه المرحلة من الدراسة والتقويم أكثر من عام ، تلتها المرحلة الثانية ، مرحلة التطوير والتعديل . وقد تطلبت العملية تحديد أهداف جديدة لبعض المواد على ضوء ما حدث من تغيرات وتطورات ، كما تطلب التطوير القيام بدراسات مقارنة للمناهج في الجمهورية وبعض دول العالم من الشرق والغرب ، والرجوع الى تقارير وتوصيات بعض المؤتمرات الدولية ومنظمة اليونسكو . واستغرقت أعمال اللجان خلال هذه المرحلة عاما ثانيا . واعتُمدت المناهج المطورة في فبراير ١٩٦٦ .

رابعا : مراحل تنفيذ المناهج الجديدة :

يقتضى تنفيذ المناهج المطورة احداث تعديلات في بعض الكتب المستخدمة حاليا وتأليف بعض الكتب وذلك طبقا لطبيعة التعديلات ومداهها ، ولاعتبارات فنية وتنظيمية تتصل بمواقيت اعداد الكتب الدراسية ، والاعلان عن مسابقات تأليف الكتب الجديدة ، وما تستغرقه عمليات التأليف هذه وما يتبعها من عمليات الفحص والتقويم واقرار الصالح منها ، من فترات زمنية ، لذلك رؤى البدء بتنفيذ المناهج المطورة تطويرا جزئيا عام ١٩٦٧/٦٦ مع استخدام الكتب الحالية مشفوعة بتوجيهات للمدارس صدرت على شكل نشرات . وقد اتبع ذلك في اللغة العربية والتربية الدينية الاسلامية .

أما المناهج التي استحدثت بها تغييرات أساسية فتنفذ ابتداء من العام الدراسي الحالي ١٩٦٨/٦٧ على أن يبدأ التطبيق في الصف الأول ثم يعقب ذلك التطبيق في الصف الثاني في العام الدراسي الذي يليه ١٩٦٩/٦٨ فالتطبيق في الصف الثالث في العام الدراسي ١٩٧٠/٦٩ وقد حدث هذا في مواد العلوم الطبيعية والمواد الاجتماعية والتربية الدينية المسيحية .

خامسا : الاتجاهات العامة للمناهج المطورة :

في ضوء الدراسات التي أجريت نستطيع أن نستخلص بعض الاتجاهات العامة التي تنسم بها عملية التطوير . ولو اتخذنا بعض المواد الدراسية أمثلة ، لأمكننا تحديد معالم هذه الاتجاهات حتى يمكن فهمها ثم حسن تطبيقها .

فمثلا في اللغة العربية التي هي اللغة القومية للبلاد والتي بارتقاء مستوى الطلاب فيها تنهض اللغة وباستعمالها الاستعمال الصحيح تنمو وتنتشر ، تتجه

المناهج المطورة الى جعل الدراسة مجدية نافعة يستطيع الطالب فيها أن يتذوق الناحية الأدبية ويهتم بها منذ المرحلة الابتدائية تمهيدا لدراساتها في المرحلة الثانوية . كذلك تتجه المناهج الى رفع المستوى اللغوى والثقافى والأدبى لجميع طلاب المرحلة الثانوية دون التفريق بين شعبة العلوم والآداب وذلك بتوحيد الدراسات الأدبية والبلاغية والنقدية فى القسمين . وإحياء للتراث العربى وتذوقا للفن العربى اللغوى الأصيل دعمت المناهج الجديدة فى اللغة العربية باشتغالها على قسط من البلاغة القديمة بجانب معايير النقد الحديث .

وتتمشى المناهج المطورة مع النهضة الأدبية والاجتماعية الحديثة فتتوسع فى دراسة المسرحية والقصص والخطبة لتخدم أغراض التوعية الوطنية والقومية .

وفى اللغات الأجنبية فإن اتجاهات المناهج المطورة كلها متفقة مع الأهداف الجديدة لتدريس اللغات الأجنبية فى إطار أهداف المرحلة التربوية وأهدافنا القومية والوطنية . إذ لم يعد الطالب فى جمهوريتنا العربية يدرس اللغة الأجنبية ليتشرب عادات واتجاهات أهلها ، ولكن أصبحت اللغة الأجنبية كغيرها من المواد وسيلة لتربية المواطن الصالح ولكى يتعرف على تراث بلاده ويدرس مشاكل مجتمعه وبيئته ويعمل على إحياء نهضة قومه مستخدما اللغة أداة للتعبير والفهم لا كفاية فى حد ذاتها . لذلك قام المنهج المطور على توكيد كل هذه الاتجاهات وعلى اكتساب الطلاب المهارات اللغوية فى الحديث والكتابة والقراءة والفهم بما يمكنهم من تحقيق الأهداف . كما وضع المنهج المطور طرق تدريس فروع المادة المختلفة بما يتفق والتطوير الجديد .

وفى مناهج العلوم : طورت المناهج تطورا جذريا يتمشى مع التقدم العلمى الهائل الذى لم تستطع المناهج القائمة أن تلاحقه . وقد كانت مناهج العلوم القديمة لا تخرج عن دائرة بعض الحقائق والتعاريف التى لم تعد تستطيع أن تخدم عصر النهضة العلمية فى مجتمعنا الحاضر . كذلك كانت المادة العلمية التى تعطى للطلاب ينقصها عنصر التشويق الذى يثير فيه الرغبة الى متابعة الدراسة العلمية والتعمق فيها .

ولم تكن المادة تحاول الا بقدر ضئيل تدريب الطلاب على التفكير السليم وبذل المجهود الابتكارى والاستنباط المجدى لأنها كانت لا تعالج مشاكل تتصل بحياة الطلاب ومجتمعهم الذى يعيشون فيه وآثار العالم الحديث التى يتمتعون بها . فاتجهت المناهج الجديدة الى تلافى كل ذلك ، ووضع تخطيط لها يكفل التناسق بين المراحل المختلفة وتوكيد المعلومات العلمية التى تعطى فى كل مرحلة وترابط وتكامل الخبرات بصورة تتجه نحو تثقيف علمى عام فى المرحلة الإعدادية وتعمق الى حد ما فى المرحلة الثانوية .

وقد وضع الاهتمام فى المرحلة الثانوية على تدعيم موضوعات آثار العلم الحديث الذى نرى صوره ونلمسها فى حياتنا اليومية ونقرأ عن أبحاثه ونسمعها

كل يوم . هذا مع عدم اغفال فضل العرب العلمى على العالم وبحوث العلماء العرب التى ساعدت على التقدم العلمى ووضعت بعض أسسه .

وتتجه المناهج الجديدة الى الاسلوب العلمى فى مناقشة الظواهر الطبيعية والبحث عن الحقائق والمسببات للأحداث المختلفة . كذلك دعمت المناهج بتجارب علمية من السهل أن يجربها الطلاب ومن النوع الذى تكون أجهزته فى متناول اليد حتى يشعروا أن العلم ليس منفصلا عن الحياة بل هو يخدمها ، وأن الدراسات العلمية أصبحت ممكنة فى سهولة ويسر ، وحتى يكتسبوا الخبرات العلمية التى يحتاج اليها شباب هذا الجيل ، وحتى يلمسوا شيئا من الروح العلمى فى العمل الذى يتحلى به العلماء فى أثناء البحث من الصبر والجلد والمتابعة والتعاون واعتماد نتائج الأبحاث على مجهودات الآخرين وغير ذلك من الاتجاهات السليمة التى يجب أن ينشأ عليها جيل عصر علوم الذرة والفضاء .

وعلى الاجمال فإن المناهج الجديدة وضعت بهدف اعداد الطلاب بما نحب أن يكون عليه أبناؤنا فى هذا العصر المتطور المتغير ، وبما نحب أن تحققه المواد الدراسية المختلفة كل مادة فيما يخصها بوجه خاص وبما نستطيع أن تعاون به المواد الأخرى لخلق مواطن متكامل شامل التربية بوجه عام .

لذلك يجب أن لا ننظر الى المناهج على أنها فقط المادة العلمية أو منتخبات منها تعطى للتلاميذ وتوضح لهم حتى يستوعبوها ، ولكن يجب أن نتقبل المناهج على أنها مجموعة من الخبرات والامكانيات تعمل على انماء قدرات الطالب ومعاونته على مواجهة المسائل الحيوية فى حياته ومجتمعه ومستقبله واذا كانت ظروف الحياة تتغير باستمرار عما سبق ؛ فإن المناهج يجب أن يتناولها المدرسون بمرونة وأن يستغلوها لاعداد الفرد لكى ينمى نفسه ويطورها ويأخذ بيد نفسه لمواجهة الصعاب التى يقابلها والتى قد تختلف عن المسائل التى يعد هو لها الآن . فان أبناءنا اليوم سوف يعيشون فى مجتمع غير الذى ولدوا وتربوا فيه ، مجتمع لا نستطيع نحن الآن أن نتصوره أو نتكهن بما سيظهر فيه من مخترعات علمية وتقدم فنى وصناعى وتكنولوجى .

المفهوم الثورى للفن والتربية الفنية

للاستاذ محمود النبوى الشال
كبير مفتشى التربية الفنية

تبرز أهمية الفن والتربية الفنية فى الحقل التعليمى بخاصة وفى المجتمع بعامه اذا عرفنا أن الفن أعرق نشاط زاو له الانسان وكشف عنه واستفاد منه ، وأنه ما يزال الصورة المشرقة التى تضيء للانسانية جوانب الخير والاحساس بالجمال والاستمتاع به . . .

ان علماء التاريخ والاجتماع لم يهتموا الى معرفة التاريخ البشرى وأطواره الا عن طريق فن الانسان الأول ونشاطه الابتداعى والنتاجه اليدوى ، فهو الأثر الباقي من مخلفاته والشاهد على وجوده ، وهذا من شأنه أن يعطى للفن الصفة الانسانية الخالدة التى نفتقدها أحيانا فى بعض الجوانب من المواد النظرية الأخرى .

انتصر ذو الفن على مر العصور على بيئته وعلى ما يعترضه من مشكلات عن طريق الفن ، واستطاع أن يقف دائما على قمة المجتمع بما وهب من حس دقيق ومشاعر مرهفة وقدرة بارعة على التعبير عن نفسه وتسجيل ما يدور حوله .

العمل الفنى يعطى المعانى الانسانية الرائعة من أجل سيادة الانسان على الطبيعة وسيطرته على مواردها والانتفاع بمواردها والتفاعل معها وتطويقها بالجهد والمعاناة والعمل الخلاق لسد مطالبه والوفاء باحتياجاته .

ان الفن جزء أساسى من كل عملية مربية سواء أكانت هذه التربية أخلاقية أم اجتماعية أم سياسية أم علمية . الفن مادة ضرورية لكل تلميذ ، وهو أساس حتمى لتكامل المواطنة الناجحة ، ومن هنا كان لزاما أن يعطى كل متعلم القسط الكافى منه ، والفرص المواتية التى تنهيا له فى الانتاج والتطبيق والنشاط العمل المتصل . .

لم يعد الفن نشاطا كماليا ، أو عملا هامشيا ، كما لم يعد حلية أو زينة فى وجود الانسان ، ولا سيما المواطن الاشتراكى العربى ، انه ضرورة حتمية له كالدين والأخلاق والعلم والأدب ، وغير ذلك من ضروب المعرفة وألوان الثقافة ، الفن للملايين . . الفن للجميع . . الفن للمجتمع .

والمفهوم الثورى للتربية الفنية أنها مادة انطلاق ثورى يمارس التلاميذ

نشاطهم خلالها ، وتهيأ الحرية الفردية لهم ، ويتاح التعبير عما فى النفس من فسيح الأخيلة ، والتدرب الصحيح على العمل اليدوى النافع وعلى الانتاج المناسب والشعور بلذة الاندماج معه والتكامل فيه .

ليس معنى ذلك أننا سنخلق من كل تلميذ صاحب فن ممتازا فى فنه على وجه اليقين ، ولكننا نعد المواطن الصالح للمجتمع ، ذا الطبيعة المرنة ، المواطن الحساس الذواقة المتكيف الايجابى الذى يتحدى المشكلات ، ويواجه مواقفه بيقظة وجرأة وثقة بالنفس ، المواطن العملى الذى يقدر العمل ويقدره ويستشعر الانشراح والمتعة فيه ، فى اطار من الابتكار والذوق الرفيع ، المواطن الذى يتأمل ويفكر ويعجب ويتذوق ويعمل ، المواطن الذى يكره الفراغ والسلبية والعزلة . . أخرى بالتربية الفنية أن تقدم للمتعلم كل هذه الوسائل والأسلحة التى تصقله وتدعمه ، وتبعث فيه القدرة والحيوية والمهارة ، وتعاونه على السير المتقدم ، اعتمادا على الفطرة والسليقة من ناحية ، وعلى القدرة والتجربة والممارسة المتصلة من ناحية أخرى، متخطيا الحواجز والموانع الصارمة، ومن ثم تتكامل مقوماته وتتبلور شخصيته ويعمق وجدانه .

إن مدرس التربية الفنية منذ بداية عهده بالحياة العملية وبالوظيفة التى يمارسها ، ان لم يثبت وجوده فى هذا المضمار ، وان لم يعزز طاقاته ، وان لم يضقل نشاطه ، فلن يستطيع السير فى الدروب العديدة والتحليق فى سموات الفكر والخيال ، والكشف الصحيح عن القيم الجمالية فى مواضعها ، وتمييز علاقاتها بالنسبة لبعضها البعض .

من أجل هذا كان لا بد لمدرس التربية الفنية أن يقف فى المبتدأ على حقائق المنهج ويسبر غوره ويستلهم روحه بعد دراسة أهداف المادة وتحليلها ومعرفة وسائل تحقيقها ، والاهتداء الى أساليب التدريس الصحيحة التى تساعد فى غرس الاتجاهات السليمة ، وتحديد الأنماط المتباينة ، مع دعم الخبرات العملية التى يمكن أن يكتسبها التلميذ عن طريق نشاطه الذاتى فى التعبير ، وعن طريق التدريبات التى يقوم بها تحت اشراف موجه ، يرمى الى التنمية المطردة التى هى هدف أساسى من أهداف العملية التربوية ، ولن يتأتى هذا الا اذا حاول المدرس باستمرار أن يتعمق فى دراسات ومباحث فنون الأطفال والبالغين ، ومعايشة تلك الأعمال الفنية معايشة خصبة كاملة فاحصة .

فى ضوء هذه الاتجاهات يعمل تفتيش التربية الفنية بالوزارة وبالمناطق والمديريات التعليمية ايمانا منه بأن مادة التربية الفنية منى نقطة الارتكاز فى التعليم وفى كسب الخبرات الموزعة والمهارات الأساسية ، وأنها الباعث الأساسى فى تكوين المتعلم وتطوير تفكيره وتنمية مواهبه ، ومن ثم فانه حريص على تحقيق الاسس الهامة التالية التى يؤمن بها عدة للمواطن المرجو :

١ - العمل على بناء شخصية التلاميذ الفنية ومضاغفة نشاطهم التلقائى وتكوين

اتجاهاتهم السلوكية الصالحة التي تمكنهم بدورها من التفاعل المثمر مع
المواقف المختلفة التي يواجهونها .

٣ - دعم خبرات التلاميذ الفنية والثقافية والاجتماعية والاتجاه بها في
المجالات الرحبة التي تساعد في ملاحظة الأشياء عن كثب ، وإدراك
القيم والخصائص الفنية التي تتسم بها وموازنة بعضها مع البعض الآخر
واستخلاص ما ينمى تفكيرهم منها وما يدعم أنماطهم الفنية وخصائصهم
الفردية .

٣ - الاهتمام بالقيم الفنية العملية التي تلبي احتياجات التلاميذ الأساسية
النفعية ومطالب المدرسة والبيئة التي يعيشون فيها والاسهام في
الخدمات العامة .

٤ - تعبئة التلاميذ روحيا تجاه الأهداف الاجتماعية والقومية وحسن
استثمارها في مجال التعبير الفني والصياغات التشكيلية العملية بما
يتمشى وروح المناهج الموضوعية وبما يساير مبادئ الميثاق الوطني ويعزز
مفاهيمه واتجاهاته البناءة .

٥ - دعم قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم الطبيعية مع تقديم الوسائل
والحمايات المناسبة التي لا تتحدى تلك القدرات ، بل تساعد في نموها
وتطويرها ، على أن نفسح أمامهم فرص الكشف لما يمكن استغلاله من
موارد البيئة وما يقع تحت أبصارهم من مختلف المتروكات والنفايات
الناجمة من الاستعمال اليومي ومحاولة الاستفادة بها واستغلالها في
منتجات جمالية نفعية متكاملة .

٦ - تشجيع الأنماط الفنية المختلفة التي تتباين بطبيعتها بين تلميذ وآخر ،
وإفساح المجال أمام كل تلميذ لتحقيق نمطه الخاص في إطار من المشاركة
الإيجابية والتعاون الخلاق ، وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع دون تفضيل
لنمط على نمط آخر . إلا بقدر ما في كل نمط من خصائص بارزة وقيم
مميزة ؛ مع فتح باب الاجتهاد أمام كل اتجاه يمكن تطويره ودعمه
والارتقاء به .

٧ - تأصيل الجوانب القومية والعربية في أذهان التلاميذ والقاء الأضواء على
تراثنا العظيم وتأكيد الاعتزاز به ووضعه في مكانه الصحيح بالنسبة
لغيره من تراث البشرية قديمه وحديثه اعتمادا على الموضوعات الشيقة
المختارة ، والمشروعات العملية الهادفة التي يمكن معالجتها فنيا على أسس
تربوية خلقة .

٨ - تعويد التلاميذ على عادة الاتقان والجدية والسعى الى التكامل في العمل
والرغبة في الانجاز وعدم ترك الأعمال ناقصة ، لأن الخبرة المتوقفة لها

خطورتها البالغة من الناحية الاجتماعية والعلمية والنفسية والسلوكية .

٩ - الدعوة الى الاتحاد القوى مع الطبيعة الأم والدراسة فى أحضانها وآفاقها الواسعة ، واستشفاف آياتها فى معالجاتنا الفنية عن طريق تذوقها أولا وتلمس محاسنها واختيار الصالح من عناصرها قبل أن يكون طريقنا الى ذلك هو طريق المعرفة السطحية والرؤية العابرة .

١٠ - توجيه الاهتمام نحو تحقيق بعض اللمسات التنظيمية فى عرض النتائج الفنية المنتهية ، وتبويب مراحل العمل تبويبا نوعيا يوضح مناحى التفكير وأساليب العمل الذاتى ، والكشف الصحيح عن أبعاد جديدة بروح الاستقلال وحسن التآنى .

١١ - العناية بتوجيه الموهوبين توجيهها خاصا يتفق وما يملكونه بالفطرة والاستعداد الطبيعى من مقدرة وحيوية ونضوج ، وإتاحة الفرص لانتاجهم وتفكيرهم للظهور ، ليتطوروا بأعمالهم تطويرا سريعا متلاحقا ، كما ينبغى لنا فى الوقت ذاته أن نعى أيضا بالمتخلفين ودراسة أساليبهم ومعرفة أسباب تخلفهم . والعمل من فورنا على علاجهم وتلافى أسباب قصورهم ، وحرصا منا على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بينهم فى التعهد والإشراف والتنمية .

١٢ - منع المحاولات التى يظهر فيها أى أثر للتقليد أو النقل أو تكرير الأعمال تكريرا آليا ، والاعتماد على الأساليب الابتكارية والاجتهاد الشخصى واتخاذ مواقف المبادأة بالحلول الذاتية المستقيمة والقدرة على التفكير والتنفيذ والاتجاه الى التجديد .

١٣ - استغلال أوقات الفراغ فى الممارسة العملية وتنشيط مجالات التجريب الفنى والبحث التربوى والاتجاه بهما الى ما يرجى لهما من أصالة وجدية وعمق . على ألا تعرض هذه التجارب الا بعد طول أناة وثبتت والا بعد مرورها فى صور شتى من المعايينات الدقيقة والتقويم المحكم حتى تكون أداة لتعميق العمل طولا وعرضا وحتى نتيح الفرص الحقيقية لشحذ الهمم وخلق المنافسة الشريفة والقاء الأضواء على ذوى الكفايات الفعلية واختيار العناصر القيادية من بينهم .

١٤ - وضع معايير دقيقة للأداء الفنى على أسس علمية جديدة تكفل للنشاط الفنى الكفاءة العالية والفاعلية المستمرة والحركة المتدافعة ، كما تكفل للانتاج - الذى هو المقياس الحقيقى لقوتنا الذاتية - أقصى مستوى ممكن فى حدود الامكانيات المتاحة .

١٥ - دعم التدريب فى مستوياته المختلفة وإعادة تخطيط برامج تخطيطا عمليا

يحقق أهدافه واتجاهاته الأصلية سواء من حيث تكوين القيادات أو تجديد الخبرات أو تعميق المستويات أو تأهيل غير المؤهلين ، مع الابتعاد عن برامج التدريب الشكلية .

١٦ - عقد لقاءات متوالية بين العناصر القيادية وبين المشتغلين بالتربية الفنية على اختلاف مستوياتهم تحدد لها جداول أعمال مدروسة لمناقشة سياسة العمل وتقويم مراحله ومتابعة شئون المادة على اختلاف صورها ومدارسه والاتجاهات والتطويرات الجديدة فى مجالاتها والاتفاق على الحلول المستقيمة التى ترفع من العمل الفنى وتزيد من أهميته علما وعملا .

١٧ - الاستفادة من الوسائل التعليمية التى أعدتها الإدارة العامة للوسائل التعليمية بالاشتراك مع تفتيش التربية الفنية ، وأن يتم ذلك على مستوى جميع القطاعات التعليمية المحلية للانتفاع بها فى مجال التثقيف والتذوق الفنى .

١٨ - تسجيل نتائج المباحثات والتجارب المحلية تسجيلا مصورا واعيا ونشرها وإذاعتها فى المجالات الميدانية والعمل على تعميقها والارتقاء بها .

١٩ - زيارة المعارض والمتاحف المحلية والأماكن الأثرية للاستمتاع بما فيها من آيات الفن وبدائعه ووضعها موضع الدراسة المستنيرة الجادة ، ومحاولة الاقتباس الواعى الذكى منها بما يخدم الفكرة الجديدة ويساعد فى إطراده النمو والتقدم .

هذه بعض الأسس التى ينطوى عليها المفهوم الثورى للفن وللتربية الفنية. التى نحرص على تأكيدها والتبصير بها فى الحقل التعليمى ، كما نحرص على متابعة تنفيذها والقاء الأضواء عليها ، وحفز العاملين فى الميدان على دقة فهمها وتأمين ممارستها لها تحقيقا للخير المرجو والنجاح المأمول .

بعض أخطاء الشذوذ بين الطلبة وموقف المدرس منها

للدكتور حنا مرقص
أستاذ مساعد - قسم اللغة الانجليزية
جامعة أسيوط

الفصل المتجانس أممية يحلم بها كل مدرس فهو يود أن يرى تلاميذه
أسوياء متقاربين في أعمارهم الزمنية والعقلية ، متشابهين في قدراتهم
واستعداداتهم وليس بينهم المتخلف أو المعوق الذي يتسبب في خلق المشاكل
والصعوبات التي تحول دون سير العملية التعليمية كما يجب ؛ ولكن الواقع
أن الطلبة في الفصل الواحد يختلفون من حيث استعداداتهم وقدراتهم فمنهم
الموهوب ومنهم المتخلفون الذين يتعثرون في دراساتهم نتيجة المعوقات بعضها
وراثي والبعض الآخر مكتسب ، وهؤلاء هم الذين يعرفون في المجال التربوي
باسم الشواذ .

غير أن لفظ « الشواذ » هذا قد يعنى العباقرة والمعوقين على حد سواء .
فالعبقري شاذ لأنه ليس كبقية أقرانه من حيث مستوى الذكاء ، فهو شاذ
لأنه يبرزهم في هذه الناحية وهو أكثر منهم قدرة على التحصيل والتفكير
والاستجابة الصحيحة للعملية التعليمية . والمعتوه شاذ أعجز من أن يسير في
ركب زملائه أكاديمياً واجتماعياً ، ولا يجدى في تعليمه ما يتبع في تعليم
الأسوياء .

ومع أن لفظ « الشواذ » يشمل هذين النقيضين من الطلبة ، فإن انشائهم
في الوسط التعليمي أن الطالب الشاذ هو من كان دون أقرانه ذكاء أو سلوكاً
حركياً كان أو لغوياً . وقد ثبت من الاحصاءات التي أجريت على الشواذ بهذا
المعنى أن عددهم بالنسبة للمجموع العام يصل الى حوالى ٢٤٪ ، أى أن الفصل
الذى يصل عدد الطلبة فيه الى أربعين يضم في معظم الأحيان بين تسعة أو عشرة
من الطلبة الشواذ

والشواذ الذين نعتيهم هنا ليسوا أولئك الذين يحتاجون في تعليمهم الى
مدارس ومعاهد واصلاحيات خاصة . الواقع أننا لا نعنى أحداً من هؤلاء على
الاطلاق ، وإنما نعنى صنفاً آخر من الطلبة الذين لم تصل درجة شذوذهم الى
المستوى الذى يستلزم عزلهم عن الأسوياء ، والحاقهم بمعاهد متخصصة في
علاج شذوذهم . وهذا الصنف من الطلبة نراه في كل مدرسة ، بل وفي كل

فصل من فصولها اللهم الا في حالات قليلة نادرة . ونحن نتعرض فيما يلي
لتحديد بعض فئات هؤلاء الطلبة الشواذ غير الأسوياء .

١ - أصحاب الشذوذ الفكري :

وهؤلاء نوعان : نوع يتميز بذكاء خارق ، ونوع متخلف عقلياً . والأذكىاء
ممن ينتمون الى النوع الأول يعتبر وجودهم بين الطلبة العاديين مشكلة تعليمية
نظراً لتفوقهم العقلي وسرعتهم في الفهم وما يشعرون به من ملل نتيجة
لاضطرابهم الى الابطاء في الدراسة بحيث يسيرون وفق سرعة غيرهم من الطلبة
العاديين وقدرتهم على التحصيل . أما المتخلفون عقلياً فقد يكون تخلفهم راجعاً
الى عوامل بيئية أو الى عيوب جسمانية، فالطالب المضطرب عاطفياً قد يتخلف في
دراسته نتيجة لعدم قدرته على التركيز ، والطالب الذي يشكو من الصمم الجزئي
مثلاً يجد صعوبة في التفاهم مع غيره من الطلبة والأساتذة ، ولهذا لا نشك
أثره على دراسته .

ومثل هؤلاء الطلبة المتخلفين عقلياً ليس من السهل التعرف عليهم ولذلك
يحتاج الأمر الى الاستعانة بالاختصاصيين من الأطباء والنفسيين ، فإذا ما
تم التعرف عليهم أمكن توجيههم التوجيه الصحيح سواء في مجال التعليم العادي
أو في الفصول والمعاهد الخاصة .

٢ - أصحاب العلل والأمراض :

وهم الطلبة الذين يلاقون صعوبة في التعليم نتيجة لاصابتهم بأمراض تحول
بينهم وبين الاستفادة الكاملة من الدراسة، فهناك مثلاً أمراض الحساسية والربو
والسكر وسوء التغذية والصرع والدرن والقلب والمعدة وما الى ذلك من العلل
المزمنة . ويحتاج جميع هؤلاء الى الأطباء المتخصصين الذين يستطيعون تشخيص
الداء بكل دقة ، والاشراف على علاجهم ، كما يحتاجون الى عناية خاصة من
المربين في وضع البرامج التعليمية التي تناسبهم . والواقع أن مدرس الفصل
هو أول من يستطيع ملاحظة أنماط السلوك المرضي لهؤلاء الطلبة ، وهو الذي
يستطيع أن يلفت نظر المسؤولين الى هؤلاء الشواذ حتى يمكن تشخيص أمراضهم
وعلاجها وبذلك تكون قد ذلت أولى العقبات التي تعترض هؤلاء الطلبة
فيستطيعون مواصلة دراستهم بنجاح .

٣ - طلبة معوقون بصرياً وسمعياً :

ونقصد بهؤلاء : (أ) الطلبة المعوقين بصرياً الذين فقدوا أو كادوا يفقدون
القدرة على الابصار بحيث يؤثر ذلك على تعلمهم ويضطرهم الى الاعتماد على
حواس أخرى للتحصيل الدراسي ، و (ب) المعوقين سمعياً وهم نوعان :

١ - ضعاف السمع الذين يمكنهم التعامل مع غيرهم من الطلبة عن طريق
استخدام السماعات .

٢ - الصمم الذين فقدوا حاسة السمع تماماً ، والذين لابد أن يعتمدوا في اتصالاتهم بغيرهم على حواس أخرى غير حاسة السمع .

والتعرف على الطلبة المعوقين بصرياً أو سمعياً أمر ضروري لأنه يساعد المدرس على اتباع أنسب الوسائل التي تساعد في تعليم هؤلاء ، كما يساعد القائمين على شئون التربية في تعديل برامج التعليم العادية بحيث تناسب احتياجات هؤلاء الطلبة الشواذ .

٤ - طلبة معوقون كلامياً ولغوياً :

ونعني بهؤلاء الطلبة الذين يعانون صعوبات في النطق والتعبير كالفأفة والثأثة والتهتة واللجلجة وما الى ذلك من عيوب الكلام وأمراضه . وهذه العيوب والأمراض الكلامية مصدرها شلل يصيب خلايا المخ أو تلف يلحقها أو انشقاق في سقف الحنك أو فقدان حاسة السمع أو تأخر عقلي . وربما كان مرجع هذه الصعوبات الكلامية صراعاً حضارياً ثقافياً لغوياً يجعل الطالب حائراً بين سبيلين مختلفين من سبل الحياة وطرق التعبير عنها . ومثل هؤلاء الطلبة يتعرضون لصعاب لغوية شديدة ، اذا ما وجدوا أنفسهم مع طلبة آخرين ينتمون الى حضارة أخرى ويتكلمون لغة أو لهجة أخرى تختلف عن اللغة أو اللهجة التي يتكلمونها ، أو عن لغة الأستاذ أو لهجته . والتهتة هي الصفة الغالبة على هؤلاء الطلبة .

وهذه العيوب الكلامية يمكن علاجها والتغلب عليها اذا ما استعان المدرس في معالجتها بخبرة الاخصائيين اللغويين لتذليل هذه الصعاب ، وبإدخال التطوير اللغوي الضروري على جميع أنواع المنهج بحيث تلائم احتياجات مثل هؤلاء الطلبة . . .

٥ - طلبة معوقون عاطفياً واجتماعياً :

ونعني بهؤلاء أصحاب المشاكل السلوكية والشخصية الذين يقفون موقفاً عدائياً أو الذين يسلكون سلوكاً سلبياً ، فينعزلون عن المجتمع الذي ينتمون اليه . وهؤلاء يتميزون بعدم الاستقرار العاطفي ، والقلق الشديد ، وزيادة النشاط ، والانفعالات الشاذة والسرقة والكذب وعدم التحكم في الأعصاب والتبول اللاإرادي ومص الإبهام وكثرة المخاوف والوساوس وسهولة الاستثارة والشكوى التي لا تنقطع من الآلام والفصام والسرطان واحلام اليقظة .

وجميع هذه المتاعب والمصاعب من السهل مواجهتها في حجرة الدراسة سواء في ذلك المتاعب العاطفية والاجتماعية التي تم تشخيصها طبيياً ونفسياً والتي لم تحدد طبيعتها أو تعرف أسبابها بعد . والمدرس يستطيع أن يقوم بدور ايجابي هام في التعرف على هؤلاء الطلبة المعوقين عاطفياً واجتماعياً وذلك بملاحظة أنماط السلوك المنحرفة والاستعانة بخبرات الاخصائيين كل في مجاله .

٦ - طلبة مصابون بتلف فى خلايا المخ :

ومظهر هذا التلف شذوذ فى الحركة أو اللغة عند هؤلاء الطلبة ، غير أن هذا التلف لا يمكن تحديد موضعه بالنسبة لبعض الأمراض العقلية والعصبية المزمنة . ومن أمثلة التلف الذى يلحق خلايا المخ حالات احتباس الكلام aphasia والصرع epileptics .

والتعرف على الطلبة المصابين بتلف خلايا المخ يعتبر عملاً شاقاً نظراً لأن أعراض هذا التلف تكون فى كثير من الحالات شديدة الشبه بأعراض الاضطرابات العاطفية . ولئن كان تشخيص تلك الأمراض تشخيصاً دقيقاً يحتاج الى المتخصصين فان المدرس يستطيع أن يسهم فى اكتشاف تلك الحالات المرضية اذا ما لاحظ انماط السلوك المنحرفة لهؤلاء الطلبة .

٧ - طلبة معوقون ثقافياً وحضارياً :

وسبب شذوذ هؤلاء أن الثقافة التى ينتمون اليها تؤدى بهم الى انماط من السلوك اللغوى والاجتماعى تختلف عن أنماط السلوك المماثلة فى ثقافة المجتمع الجديد الذى انتقلوا للحياة فيه ، وهكذا تقابلهم بعض المصاعب التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها . ومن الأمثلة على ذلك أن اللغة ، التى يستخدمها المدرس قد لا تساعد الطالب على فهم ما يريد المدرس أن يقوله نظراً لاختلاف دلالة الألفاظ المترادفة فى اللغتين : لغة الأستاذ ولغة الطالب كأن يكون المدرس فرنسى الجنسية والطلبة عرباً أو العكس مثلاً . وقد تتخرج الأمور أحياناً فى مثل هذه المواقف فيضطر المدرس أو الطالب الى استخدام لغة ثالثة يقصد فهم ما يقال بطريقة أوضح ، فاذا بالموقف يزداد تعقيداً .

ومثل هؤلاء الطلبة المعوقين ثقافياً وحضارياً ، سواء أكانوا فى فصول عادية أم فى فصول خاصة ، يحتاجون الى عناية من المدرسين والاختصاصيين حتى يمكن تذليل العقبات التى تعترض عملية الفهم والاتصال وتزيد بالتالى من صعوبات التعلم .

وهكذا نرى بعض الصعوبات التى يحتمل أن يواجهها المدرس داخل حجرة الدراسة . ان الطلبة الشواذ الذين سبقنا الإشارة اليهم ظواهر طبيعية عادية لا بد أن نتعرف عليها ونحدد نوعها ونسبر أبعادها كخطوة أساسية لا غناء عنها فى محاولة التعرض لها بالعلاج الصحيح .

والواقع أنه ما من طالب شاذ من الذين جاء ذكرهم هنا يصعب علينا أن نساعدته ونأخذ بيده ونعلمه التعليم الصحيح اذا عرفنا نوع المعوقات والصعوبات التى تعترض سبيل تعليمه وعملنا على ازالتها باتباع أحدث الأساليب التربوية لعلاجها .

ولنعرض هنا ، على سبيل المثال ، لما يمكن أن يسهم به المدرس فى علاج

أحد أنواع هؤلاء الطلبة غير الأسوياء ، وليكن مثالنا مقصوداً على الطلبة المعوقين .
كلامياً ونعني بهم « المتتهين » . ان التتهية عيب في طريقة الكلام اذا أصاب
إنساناً ألفيناه يتردد في كلامه يفأىء أحياناً ، ويثأىء أحياناً أخرى ، وهو في
الحالين يتلجلج لا يكاد يفصح عما يريد أن يقوله الا بشق الأنفس .

والطالب المصاب بالتهته يتعرض لصعاب كثيرة في أثناء الدراسة ، فهو
مثار ضحك التلاميذ اذا تكلم ، وهو أحياناً موضع سخط وسخرية بعض
المدرسين اذا تعثر في الإجابة أو استغرق وقتاً أطول مما يستغرقه معظم التلاميذ
الأسوياء عند الكلام . وكثيراً ما ينتهي الأمر بعدد كبير من هؤلاء المتتهين الى
العزوف عن الدراسة وكرهها وتتفاقم تبعاً لذلك مشاكلهم لا لذنوب جنوه سوى
أن بهم عيباً من الممكن أن يزول اذا ما أولياه العلاج التربوي واللغوي .
النصحيح . . .

ان الصعوبات التي يواجهها المتتهه قد تؤدي به الى تصرفات شاذة تبدو
لأول وهلة وكأن لا علاقة لها بصعوبة الكلام ، ولكن الحقيقة أن التتهه يشعر
في قرارة نفسه أنه غريب عن المجتمع الذي ينتمي إليه ؛ فهو يتتهه وهم
يتكلمون في سلاسة ودون صعوبة ، هو يتعثر ويتلعثم وهم لا يشعرون بمثل
ما يشعر به من حرج وولججة ، ولذلك نراه يحاول أن يخفي تهتهه عنهم اعتقاداً
منه أنهم يكرهون فيه هذا القصور في التعبير والتردد في الكلام ، وهو في
سبيل تحقيق هذا ، يعمد الى تكرار بعض الكلمات التي تعطيه فرصة امتلاك
ناصية الكلام ووصل ما ينقطع ويتجزأ منه ، وهكذا يصبح تكرار الكلمات
وسيلة أو ستاراً يخفي به تهتهه عن الناس وهو في هذا السلوك يتعرض
لأزمة نفسية تبين من خلال الحركات اللا ارادية التي يأتيها بيديه وجفون عينيه
واختلاف التعبيرات على وجهه وكلها محاولات يبرر بها تعثره في الكلام . . .
ولكن عندما يفشل في محاولات التهمويه هذه ينتابه احساس قوى عنيف بأن
الناس من حوله لا يحبونه . وقد يضطره هذا الاحساس الى اتخاذ أنواع مختلفة
من السلوك : فهو أحياناً يقف منهم موقفاً عدائياً فيصبح مصدر خطر بالنسبة
لهم ، وهو أحياناً أخرى يتخذ ازاءهم موقفاً سلبياً فيمتنع عن الكلام كلية في
وجود من يعتبرهم أعداء له . وهكذا تتعقد حياة المتتهه نتيجة لما يكون في
بأدى الأمر مجرد تردد بسيط في طريقة الكلام وبهذا يصبح هذا الطالب مشكلاً
في أكثر من مجال .

فكيف نساعد مثل هذا الطالب ؟ ان الطريقة المثلى ولا شك هي أن نعرضه
على متخصص في أمراض الكلام يدرس حالته وينصح بالعلاج ولكن هذا أمر
لا يتييسر في معظم الأحوال . والواقع أن المدرس يستطيع أن يسهم في مساعدة
هذا الطالب بقدر كبير وفعال ، فهو يستطيع مثلاً أن يخلق الجو المناسب لعلاج
هذا الطالب داخل الفصل وذلك عن طريق اتخاذ موقف تربوي صحيح تجاه
الطالب الذي يتتهه فلا يسخر أو يضحك منه بل من واجبه أيضاً أن يتحكم في
موقف بقية طلبة الفصل من هذا الطالب الشاذ .

فالمحور الأساسى الذى تستند اليه معظم أساليب العلاج فى هذه الحالة هو أن يشعر الطالب المتهته بالمساواة المطلقة بينه وبين اخوانه فى الفصل .
 فيجب مثلا ألا يحس بطريق مباشر أو غير مباشر أنه موضع عناية خاصة لا ينالها غيره من زملائه ، كما يجب ألا يشعر أنه يهمل أحيانا لأنه يتسبب فى ضياع الوقت . ان الواجب يحتم علينا كمدرسين نفهم معنى التربية ألا نخرج مثل هذا الطالب أو أن نهزأ به أو أن نتبرم من بطئه الشديد فى الكلام ، بل يجدر بنا أن نمنحه من الصبر ومن الوقت ومن التشجيع ما يبعث فى نفسه الثقة ويساعده على التغلب على صعوبة الكلام . ان هناك من المربين من يرى أن يساعد مثل هؤلاء الطلبة اذا ما تعثروا فى الكلام فننطق لهم الكلمات الصعبة ونكمل لهم الجمل التى لا يستطيعون اكمالها . والواقع أن هذا ممكن غير أن ضرر هذا الأسلوب أكثر من نفعه ، ذلك أن كثرة المساعدات التى نقدمها لهؤلاء الطلبة تقلل من درجة الجهد الذى يبذلونه فى محاولة التغلب على عقبات الكلام وتكوين عادات النطق الصحيح وسهولة التعبير . ان مثل هذه المساعدات تجعل مثل هؤلاء الطلبة يحسون بالفشل ويتجسم عندهم الشعور بمركب النقص وأن تلك المساعدات انما تقدم عطفًا عليهم ورأفة بهم لتجنيبهم مرارة الفشل . وهذا الاحساس يجعلهم يخشون الخطأ مرة أخرى اذا ما حاولوا الكلام مستقبلا وتكون النتيجة زيادة فى أسباب التهته وعقبات أشد تعترض طريق علاجها .

ويتعرض المتهته لموقف مشعبه فى حصص القراءة والمحفوظات . هل يشترك كغيره من الطلبة فيقرأ ويتلو على زملائه ما حفظ أم يلزم الصمت طوال الوقت ؟ الواقع أن هناك من المدرسين من يرى عدم التفرقة بين الأسوياء والمتهتهين وأن اشتراك الآخرين فى القراءة والمحفوظات من شأنه أن يشعرهم بالمسئولية ويجعلهم يحسون بأنه لا فارق بينهم وبين أقرانهم الأسوياء . وحجة أصحاب هذا الرأى أننا اذا ما تخطينا المتهته فى القراءة أو عند تسميع المحفوظات فإن ذلك يشعره بأنه أقل من مستوى المسئولية ، بل ان ذلك قد يؤدى أيضاً الى عزوفه عن الانصات والانتباه فيزداد تعثره فى دراسته . وهناك من المربين من يرى أن يكون اشتراك المتهته فى القراءة والمحفوظات مقيدا الى حد ما ، بمعنى ألا نطلب منه أن يقرأ ، أو أن نطلب منه أن ينشد الشعر أو النثر ذا الألفاظ والتعبيرات الصعبة . . .

ان هذه الفئة من المربين ترى أن نحسن اختيار مواضيع القراءة أو الفقرات والجمل التى نطلب من المتهته قراءتها . وكذلك يجب أن ينتقى المناسب من النصوص السهلة التى تناسب قدرة الطالب الذى يشكو هذا العيب الكلامي . بل ان هؤلاء المربين ينصحون أيضا بضرورة الحرص فى تخير أنسب الأوقات لاشتراك المتهتهين فى القراءة أو تسميع المحفوظات أو الإجابة عن الأسئلة . فمن واجبنا كمدرسين ألا نطلب من المتهته أن يأتى أى عمل من هذه الأعمال إلا عندما نكون واثقين أن فى استطاعته أن يقرأ قراءة صحيحة أو ينشد انشادا سليما أو يجيب اجابة صحيحة . . .

ومن المشاكل الكبرى التي تواجه المتهته في حجرة الدراسة ما يتعرض له
من قلق نفسى اذا ما عرف أن المدرس سيتمحن التلاميذ فى أمر ما وأن الأسئلة
تسير حسب أماكن جلوس التلاميذ أو وفقا لقائمة أسمائهم . ان الطالب المتهته
يعيش هذا القلق النفسى منذ اللحظة التى يبدأ فيها الامتحان الى أن يحين دوره
للإجابة عن السؤال المخصص له . ويخطئ كثير من المدرسين فيتركون المتهتهين
الى النهاية حتى يفرغوا من اختبار بقية الطلبة الأسوياء ذلك لأن القلق النفسى
عند المتهتهين يتناسب طرديا مع طول فترة الانتظار . ولذلك يجدر بالمدرسين فى
مثل هذه الظروف أن يبدأوا باختبار المتهتهين أولا وبذلك يريحونهم من أزمة
الألم النفسى طوال فترة الانتظار ، وبهذا تقل مخاوفهم وتهبأ نفوسهم وهى
عوامل لها أهميتها فى أسلوب علاج هذا الصنف من الطلبة الشواذ .

ومن واجبنا عند الاستماع الى المتهته وهو يتكلم ألا نبدى من علامات القلق
والتوتر وعدم الصبر ما يخرج موقفه ، بل من واجبنا أن نشعره انه حر
يستخدم من الوقت ما يريد ، وأن المتهته التى يقاسى منها لا تضايقنا على
الإطلاق . ونحن اذا اتخذنا ازاءه موقف الهدوء والمسالمة فاننا نساعد على
استعادة ثقته بنفسه ونكون بذلك قد ضربنا المثل لبقية تلاميذ الفصل فى
كيفية معاملة المتهته . ان هذا الموقف من جانب المدرس ومن ناحية التلاميذ من
شأنه أن يساعد المتهته على النجاح وكل نجاح يعتبر تعزيزا لنجاح آخر وهكذا
الى أن يتحرر المتهته من العقد التى تسبب له التعثر فى الكلام . . .

ومن الطرق المفيدة التى تساعد المتهته فى التغلب على صعوبة القراءة الجهرية
أن يستعين بأصبعه فى تحديد المكان الذى يقرؤه أو أن يستخدم ورقة يضعها
أسفل السطر الذى يقوم بقراءته . حقا ان هذه الأساليب من شأنها أن تقلل
من سرعة القراءة ، ولكن هذه مسألة ثانوية لأن عدم طلاقة المتهته سوف تظل
عقبة بينه وبين تكوين عادة السرعة فى القراءة . أضف الى ذلك أن خوف المتهته
من عدم الطلاقة كفى فى حد ذاته أن يجعل من القراءة عملية غاية فى الصعوبة
وقد ينتهى الأمر بمشكلة تعليمية . . . ولذلك فان استخدام الاصبع أو الورقة
يساعد على التقليل من الخوف الذى يعترى المتهته عندما يقدم على القراءة وهذا
من شأنه أن يؤدى بطريق غير مباشرة الى التقليل من عدد العقبات وعنفها .

ان صوت المدرس وموقفه يتوقف عليهما الى حد كبير درجة استفادة المهنة
من عملية التعليم . فالمتهته يستطيع أن يقرأ فى صوتك القلق والضيق والعداء
والرثاء والسخرية والتبرم الى آخر ذلك من المواقف العدائية . ولذلك فان من
واجب المدرس اذا ما شعر بالضيق والملل، أو اذا ما ضاق ذرعا بتهته الطالب،
ألا يتيح لهذا الضيق وذاك الملل أن يتسرب الى صوته أو أن يرتسم على وجهه ،
فمما لا شك فيه أن الطالب المتهته لم يقصد بل لم يخطر بباله قط أن يضايق
المدرس وانما هو قصور يجب علينا كمربين أن نتحملة بصدر رحب وبرغبة
صادقة فى علاجه . ان أقل ما يستحقه مثل هذا الطالب هو أن نساوى بينه
وبين بقية التلاميذ فى المعاملة . . .

موقف الطلبة الأسوياء وأثره بالنسبة للطلاب المتهته

أما بقية الطلبة فى الفصل فيمكنهم أن يكونوا عقبة فى سبيل علاج زميلهم الذى يتهته وذلك اذا ما سخروا أو ضحكوا منه كلما حاول الكلام . ولكن المدرس يستطيع أن يعدل من موقفهم هذا بأن يناقش معهم مشكلة هذا الطالب فى أثناء غيابه وهكذا يستطيع أن يضمن عونهم فى محاولة التغلب على مشاكله . وهذا الأسلوب العلاجى قد لا يجدى أحيانا ذلك أن مناقشة المشكلة مع الطلبة قد تزيد الأمر تعقيدا إذ قد يصبحون مصدر خطر أكبر بالنسبة لزميلهم المتهته ، ولذلك فمناقشة مشكلة المتهته مع طلبة الفصل مسألة يترك تقديرها للمدرس ، فهو وحده الذى يستطيع أن يعرف نوع استجابة الطلبة مقدما . لكنه ينبغي ألا يسمح ألبتة لأى طالب من الأسوياء أن يتخذ المتهته ضحكة أو هزاة أو مثار السخرية حتى يعوزهم أن يقبلوه واحدا منهم ذا كيان محترم .

ان اتباع هذه المقترحات قد يفيد فى علاج المتهته واطاحة الفرصة أمامه كى يصبح كغيره من الطلبة الأسوياء . حقا ان التحديات التى تواجه المدرس عندما يحاول تعليم هؤلاء الطلبة الشواذ كبيرة ومتعددة ، ولكن المدرس قد أثبت فى كل زمان ومكان أنه أهل لهذا العمل . شاق ، فهو لا يألو جهدا فى البحث والدراسة والتجريب والبذل وانكار الذات فى سبيل تعليم هؤلاء واطاحة الفرض المتكافئة أمامهم كى يصبحوا أسوياء

شخصية طفل الرابعة

دراسات في اختبار رورشاخ

للدكتورة هدى عبد الحميد برادة

تعتبر الدراسات السابقة الخاصة بتطبيق اختبار رورشاخ على الأطفال الصغار قليلة جدا في الجمهورية العربية المتحدة . ولا يقلل من شأن هذه الحقيقة أن هذا الاختبار يستخدم في العيادات النفسية المختلفة . ذلك لأنه يطبق على حالات فردية في الأغلب الأعم .

والواقع أن المعايير الخاصة بالأطفال والتي يمكن تقديم الاختبار والاعتماد على صدق نتائجها استنادا إليها مازالت تنقصنا بشكل واضح وملحوس ، ولا حاجة بنا إلى الإشارة إلى ما قد يؤدي إليه الحكم على الأطفال بمعايير الكبار من أضرار أقلها شأننا أن توصم تقارير الأطفال بالباطولوجية ، فظهور الاستجابات الخيالية لدى الكبار أو ظهور الاستجابات التي يظهر فيها الخلط contamination أو التي تعتمد على الوضع أو ظهور استجابة لونية خالصة واحدة ، أو عدد قليل من الاستجابات للتقرير ككل ، أو رفض البطاقات ؛ كل ذلك يوحى بحالة مرضية لدى الكبار ولكنه لا يعتبر كذلك بالنسبة لطفل مرحلة الحضانة .

والى عهد قريب لم يكن لدينا معايير خاصة بالكبار أو بالأطفال مستمدة من بيئتنا المصرية حتى بدأنا هذه الدراسات على الكبار ثم على تلاميذ المرحلة الابتدائية بغية إيجاد معايير مصرية خاصة بكل فئة على حدة . واستكمالا للبحث قمت بدراسة تهدف إلى إيجاد معايير خاصة بأطفال مرحلة الحضانة .

والدراسة التي نقدمها هنا مستمدة من تحليل تقارير ١٠٨ من الأطفال في سن الرابعة والخامسة في البيئة المصرية ومقارنتها بمثيلاتها لدى أيمن ، كما تتناول ملخصا للمحددات الشخصية ونسبة تردها لكل من طفل الرابعة والخامسة .

هذا بالإضافة إلى مقارنة استجابات الذكور والإناث وعرض الفروق التي تمخضت عنها . وقد قدمنا كذلك تقارير رورشاخ لطفل الرابعة والخامسة التي توضح الخصائص المميزة لهذه السن ، كما أنها تبرز السمات الفردية للطفل الصغير (١)

(١) يقتصر في هذا العدد على طفل الرابعة ونوالى الكتابة في العدد القادم عن طفل الخامسة .

ملخص تقرير طفل الرابعة

عدد الاستجابات ١٢	الاستجابات المألوفة «Papular» ١٢٪
ك «كلية» ٥٣٪	
ج «جزئية» ٤٠٪	
ج «جزئية دقيقة» ٧٪	
ش «الشكل» ٧٧٫٥٪	
ش + «الشكل الجيد» ٧٣٪	
استجابات اللون ١٠٢٪	
ل ش «لونية شكلية» ٧٫٠٪	نمط الخبرة
ل «لونية» ٢٨٪	حز ٧٨٫٠ : ل ١٠٢٫٠
ش ل «شكلية لونية» ٤٫٠٪	
حر «حركية» ٧٨٫٠٪	
ظ «ظلال» ٢٢٫٠٪	
المحتوى	
ت ٪ «انسان» ١٧٪	
حي ٪ «حيوان» ٤٨٪	٣٠٪ من الاطفال ترفض البطاقات
نبات ٪ ١٠٫٥٪	
الاشياء ٪ ١٧٪	

القوائم المختلفة لتقرير طفل الرابعة

عدد الاستجابات : تتراوح بين ٩ - ١٨ استجابة ومتوسط الاستجابات في هذه السن حوالى ١٢ استجابة وبلغ ايمز ١٤٧٢ ويرجع انخفاض عدد الاستجابات بالنسبة لمرحلة الحضانه الى أن ادراك الطفل في هذه السن يميل للنظرة الادراكية الشاملة للأمور هذا فضلا عن أن ٣٠٪ من الاطفال بهذه العينة كانت تقاريرها تتميز برفض بطاقة أو أكثر من بطاقة .

التحديد المكاني : كانت نسبة الاستجابات الكلية تزيد على نصف استجابات التقرير فكان متوسط نسبة الاستجابات الكلية حوالى ٥٣٪ فى حين أنه بلغ ٥٢٪ لدى ايمز ومتوسط نسبة الجزئيات ٤٠٪ ونسبة الأجزاء الدقيقة ٧٪ أما متوسط نسبة الكلليات الخيالية فكانت ١٥٫٥ للفرد . وكانت الاستجابات الفراغية بنسبة ٢٦٫٠ للطفل ونسبة الاستجابات الاوليجفرينية (DO) ص ٢٨٠ (١)

الشكل : أما نسبة الشكل فكان حوالى ٧٨٪ (فى حين انه لم يزد على

١ - يرجع لتفسير ما غمض من الرموز وازدياد الايضاح فى الموضوع الى :
د . سيد محمد غنيم ود . هدى برادة ، التشخيص النفسى ، ج ١

٧٥٪ لدى ايمز) ويرجع ارتفاع هذه النسبة الى حد لما الى أن تقارير ٢٠٪
٧٥٪ لدى ايمز) ويرجع ارتفاع هذه النسبة الى حد ما الى أن تقارير ٢٠٪
من عينة الأطفال في هذه السن كانت محدودة بعامل الشكل فقط . فقد
كانت نسبة الشكل الجيد في هذه المرحلة حوالى ٧٣٪ .

عامل الحركة : (حر) ونسبة الاستجابات الحركية لطفل الرابعة حوالى
٧٨٪ وبلغت ٤٦٪ لدى ايمز وتتميز هذه السن بالاستجابات الحركية
من النوع النشط العنيف - القفز - الجرى - التسلق - القتال .

اللون : كانت نسبة الاستجابات اللونية حوالى ١٠٢٪ فى حين أنها بلغت
٩٧٪ لدى ايمز وهى أكثر ارتفاعا من نسبة استجابات تلاميذ المرحلة
الابتدائية وربما كان هذا دليلا على أن النشاط الانفعالى فى مرحلة الحضانة
أكثر وضوحا وقوة منه فى المرحلة الابتدائية التى تلقب بمرحلة الطفولة
المهادنة .

ونسبة الاستجابات اللونية الشكلية (ل ش) هى أعلى نسبة اذ تبلغ
٧٢٪ يليها الاستجابات اللونية (ل) ٢٨٪ ثم (ش ل) ٤٪ ومن أبرز
استجابات (ل ش) وردة - ورد .

واستجابات (ل) نار
هذا ويتميز طفل الرابعة بنمط انبساطى (١) .
حر ٧٨٪ : ل ١٠٢٪ .

الظلال : كانت نسبة استجابات الظلال ٢٢٪ وأغلبها يدور حول
الدخان .

المحتوى : كانت أعلى نسبة هى فئة الحيوان يليها الانسان ثم فئة
الاشياء فالنبات أما الفئات الغالبة لدى ايمز فهى الحيوان يليها النبات ثم فئة
الاشياء ثم الانسان .

أما الفئات الأخرى التى ظهرت بنسب أقل فهى فئات العمارة - المواد
التغذائية - الملابس - النار - الدخان - الصنخور والاستجابات العددية
والطبيعية والجغرافية ولم تظهر استجابات الدم أو الاستجابات التشريحية فى
هذه السن .

الاستجابات المألوفة : (Popular) ونسبة الاستجابات المألوفة فى
هذه السن الصغيرة ١٢٪ فى حين أنها بلغت ١٥٪ لدى ايمز وهى نسبة
منخفضة بالمقياس الى نسبة الاستجابات المألوفة لدى الكبار . ولما كان طفل
الرابعة يتميز بخيال خصب ويختلط عليه الأمر أحيانا فى التفرقة بين الخيال
والواقع فانه من البديهي أن يعطى نسبة منخفضة من الاستجابات المألوفة .
ذلك لأن الاستجابات المألوفة تشير الى اتصال الفرد بالواقع والى مشاركته فى
الأفكار الشائعة فى الجماعات التى يعيش فيها .

١ - النمط الانبساطى يتميز بتغلب الاستجابات اللونية على الاستجابات
الحركية .

اللغة : طفل الرابعة يميل الى الثرثرة والتحدث عن تجاربه الخاصة كما أنه واسع الخيال يصعب كبح جماحه ويميل الطفل في هذه المرحلة الى تسمية البطاقة « قطة » « كلب » فهي الاستجابة الغالبة وتأتي في المقام الثاني مثل هذه الاستجابات « دا كلب دا حمار أنا شايف أرنب » أما العبارة زى الأسد فهي أقل ترددا من الاستجابات الأخرى . وصيغة الجمع هي الاستجابة الغالبة مع حدوث أخطاء لغوية وخاصة جمع التكسير - هذا وقد يخطئ في التسمية الصحيحة للحيوانات والأشياء أما صيغة المثني فقلما يستخدمها في هذه السن ليميل الى الموازنة بصيغة المفرد وصعوبة استخدام صيغة المثني فكثيرا ما يقول :

كلب كلب قط قط

التفسير الكيفي

يميل طفل الرابعة الى تحديد استجاباته بدقة ورغم ذلك فهو يفتقر الى القدرة على التعديل أو التشكيل فعندما يدلي باستجاباته للبطاقات يقول دى فراشة بالضبط « وراجل ورجليه زى رجلينا بالضبط » « شجرة علشان زى الشجرة » .

دا بعو (يقصد كلب) نط على وبيهو هو كل ما أدخل البيت بيهو هو على ما اعرفش أدخل البيت وهنا يكاد يبكي الطفل .

دا أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجليه على الأرض .

هذا ويجد طفل الرابعة صعوبة في التمييز بين الأشياء الحية والجامدة فيخلع خصائص الانسان ومظاهر الحياة على الأشياء الجامدة ، فيصف هذه الأشياء وكأن لها أرجلا وأيد وعيونا .

مثال ذلك :

البطاقة السادسة : دى شجرة ودى الايد بتاعتها .

البطاقة السادسة : كوبرى ودى الرجلين بتاعته :

البطاقة التاسعة : بصلة ودى عينها :

وتختلف مفاهيم طفل الرابعة عن مفاهيم الكبار فكثيرا ما نجد أن مفهوم الرجل عبارة عن رأس وأرجل تخرج منها .

وهناك خاصية أخرى تميز ادراك اطفال هذه السن وهي أنهم يرون الأشياء بالقلوب دون الرغبة في تحريك البطاقة حتى يروها في الوضع الصحيح مثال ذلك :

البطاقة السادسة ٨ : دى شجرة ودى العصايا بتاعتها . هذا وقد يعطى طفل الرابعة استجابة مركبة يربط فيها بين أشياء في أوضاع متعارضة ؛ فقد تكون البنات في وضع ٧ مقلوب والقروود في وضع ٨ معقول ومع ذلك يربط بينهما ويقول :

البطاقة الثالثة ٧ : البنات يبصوا على القروود (الانسانين) .

وأهم ما يميز استجابات طفل الرابعة هو الميل الى موازنة الاجزاء فاذا اختار جزءا من احد جانبي البطاقة فهو يميل الى موازنته عن طريق تسمية

الجزء المماثل له في الجانب الآخر ولكنه غالبا ما يطلق نفس الاسم على الجزئين المماثلين فيقول :

دا أرنب	ودا أرنب
دا قط	ودا قط
دا أسد	ودا أسد

وبجانب ميل الطفل الى موازنة الأجزاء واتجاهه الى التماثل في الوضع والحركة نجد أن طفل الرابعة يتميز بالنمطية (٣٦٪ من تقارير أطفال الرابعة تتميز بالنمطية) بمعنى أنهم يرددون نفس الاستجابة عدة مرات في تقاريرهم كما تشتمل التقارير على نسبة كبيرة من الاستجابات الحيوانية (٤٨٪) .

هذا ويتميز طفل الرابعة بالعنف فتعبر استجاباته الحركية عن العنف والقسوة بمعنى أن يقوم الأشخاص بالقتال والشجار والعض الخ . كما تحتوي نسبة معينة على التشويه فالرأس أو الأرجل مشوهة أو مقطوعة .

وطفل الرابعة يتميز بالتمركز حول ذاته . وتتضح هذه الخاصية من الإشارة الى ذاته في بطاقات رورشاخ المختلفة فيشير الطفل مثلا الى الرجل في البطاقة الثالثة ويقول « دا خالد - دا شكلي أنا وأدى الرأس بتاعتى أنا » وتشير طفلة الى نفس البطاقة وتقول دى مها ودى مها « هذا وتكثر الاشارات الذاتية في تقاريرهم .

وتتضح هذه الظاهرة أيضا في تغليب الاستجابات اللونية الخالصة واللونية الشكلية على الاستجابات الشكلية اللونية فالطفل في هذه السن لا يزال متمركزا حول ذاته يخضع لثورات نفسية عنيفة وان كان هناك محاولات للتحكم في انفعالاته تتمثل في استجابات ش ل .

والطفل في هذه السن يتميز بنمط انبساطي حر ٧ ر : ل ٢ ر٠ . هذا ولم تخل تقارير الأطفال من تسمية الألوان (٤ ر٠) وقد ترجع هذه الاستجابات جزئيا الى ميل طفل الرابعة لاستعراض معرفته عن الألوان . ولم تظهر في عينه أطفال الرابعة استجابات تدور حول الأعضاء التناسلية أو وظائف الإخراج في حين أنها ظهرت بكثرة لدى طفل الرابعة في عينة ايمز . وقد ترجع هذه الفروق الى الطرق التربوية المتبعة في أمريكا والجمهورية العربية المتحدة فالتربية الجنسية ليس لها مكان في هذه المرحلة المبكرة من العمر والآباء أميل الى استخدام العنف والضغط في كل ما يتعلق بالجنس .

هذا ويتضح لنا اهتمام الطفل بالكبار في استجاباته الانسانية فنسبة استجابات الانسان تبلغ ١٧٪ ولعل هذه النسبة المرتفعة من الاستجابات الانسانية تشير الى تقمص الطفل لأفراد بيئته . فالطفل في هذه السن يميل الى التوحد مع أفراد بيئته . فيستطيع أن ينسب الى نفسه ما لهم من الصفات والخصائص التي يود أن تكون له ويستطيع بهذه الطريقة أن يشبع كثيرا من دوافعه ورغباته .

هذا وطفل الرابعة وثيق الصلة بالمنزل حيث تدور استجاباته حول أفراد الأسرة : الأولاد دول زى اخواتي ، بابا وماما والاخوات ، ولد وباباه .

هذا ويتميز طفل الرابعة بأنه كثير الكلام يميل الى السرد والاستطراد ، وقد ينتقل الى موضوع آخر ليس له علاقة كبيرة بالاستجابة التي استجاب لها ، وكثيرا ما يحكى قصصا عن تجاربه الخاصة فى أثناء الاختبار .

الفرق بين البنين والبنات

الانتاج الكلى : لم تكن هناك فروق كبيرة بين الانتاج الكلى للمجموعتين فى البنين والبنات فمتوسط عدد استجابات البنات حوالى ١٢ر٢٨ فى حين كان متوسط عدد استجابات الأولاد حوالى ١١ر٨ . ويرجع انخفاض متوسط الاستجابات فى البنين عنها فى البنات الى أن ٤٠٪ من تقارير الأولاد كانت تتميز برفض بطاقة أو أكثر فى حين أن ٢٠٪ فقط من تقارير البنات كانت تتميز بهذه الصفة . وقد يرجع هذا الى أن الطفل الذكر أكثر عنادا وتمسكا برأيه واعترازا بنفسه من الفتاة .

أما نسبة الاستجابات الكلية فكانت أكثر ارتفاعا لدى البنين اذ بلغت النسبة حوالى ٥٥٪ فى حين بلغت النسبة لدى البنات حوالى ٥١٪ . وكانت نسبة الجزئيات أكثر ارتفاعا لدى البنات حيث كانت النسبة ٤١٪ فى حين انخفضت الى ٣٩٪ لدى البنين كما زادت نسبة الأجزاء الدقيقة لدى الفتيات فبلغت ٨٪ وكانت حوالى ٦٪ لدى البنين .

ولم تكن هناك فروق ذات دلالة من حيث نسبة الشكل أو الشكل الجيد وان كانت هناك ارتفاع بسيط فى جانب البنين .

وقد كانت نسبة الاستجابات الحركية أكبر فى البنين من البنات وكان يغلب عليها طابع العنف أكثر من البنات كما كان الأولاد يتميزون بنسبة أكبر فى جميع فئات الاستجابات اللونية أما النمط السائد لدى المجموعتين فهو النمط الانبساطى .

وبمقارنة محتوى استجابات البنين بمحتوى استجابات البنات لم نجد هناك فروقا ذات دلالة فى متوسط عدد الفئات المستخدمة فقد كان هناك تعادل فى نسبة الاستجابات الحيوانية أما نسبة استجابات الانسان والبنات فكانت أعلى لدى البنين فى حين حصلت البنات على نسبة أكبر فى فئة الأشياء .

نموذج لاختبار رورشاخ لطفل فى الرابعة من عمره

رقم البطاقة المرجع	زمن	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٨	ج ك ظ حى ١	شاييف جمال بتشيل حاجات كثيرة طوب على تراب اسود	آدى راس الجمل (٥) ولا يستطيع الاشارة بوضوح الى الأجزاء الأخرى .

رقم البطاقة المرجع	الزمن	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٢	٥	ك ح ر ن م	٢ - رجاله حاطين ايديهم على ايدين بعض وقاعدين على الأرض (على قرافيصهم) • آدى رجلهم • وآدى ايديهم • وآدى جسمهم	(الرجال)
٣	٤	ك ش + حى	٣ - دا بقى بط واللى فى وسطهم بتاعه زى العشة •	البط (الرجال) العشة
		ج ح ر ن	٤ - ودا راجل ودا راجل واقفين بيتفرجوا على البط	(الأحمر الأوسط) الأحمر العلوى (٣)
٤	٧	ج كش - حى	٥ - شايف فيل واحد وتحتيه فيلين	الفيل الكبير (جزء ٧) الفيلين الصغيرين (جزء ٣)
٥	٥	كش + حى	٦ - دا يا ستى أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجليه على الأرض •	استجابة كلية خلط فى المفاهيم
٦	٤	كش - حى	٧ - دى ياستى وزه آدى راسها فى راسها تشوك مقطوع وآدى جسمها وايديها ورجليها •	الرأس (٦) الجسم (٢) اليدان (١٧) الارجل (٩)
٧	٨	كش + حى	٨ - دا تعلب ودا تعلب واقفين على ترابيزة وبيبصوا لبعض وبيعضوا بعض •	الأجزاء العليا والوسطى (١ ، ٢) الثلاث الأخير الجهة اليسرى واليمنى
٨	٥	كش + حى م	٩ - فارين ماسكين وزه عماله تقول كاك كاك والفارين مش راضيين يسبوها وتحتيهم ترابيزة واقفين عليها •	الفاران (الجانبان ١) الأوزة (٥ ، ٦) ترابيزة (٣ + ٤)

رقم البطاقة	زمن الرجوع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٩	٧	ح ش ل حى	١٠ - أرانب ملونة أصفر يبيحطوا شنبهم على شنب بعض ويقطعوا شنب بعض *	الأرانب (جزء ١)
١٠		ج ش حى	١١ - دول ياستى فيلين بيعضوا تعالب فى ذيلهم والتعالب كانوا بينيجوا فى بلدنا وبيتز حلقوا كده وبعدين مسكتهم واشترت لهم مسدس ورحت قتلتهم *	الفيلان الرمادى العلوى الشعلبان (جزء ٤)
		ج ح ن	١٢ - عساكر عاوزين يعضوا الفيلين ومش قادرين عليهم	الأزرق الجانبى

ملخص التقرير

عدد	الاستجابات	١٢
ك ٦	ش ٧ = ٦٨ %	حى ٩ = ٧٥ %
ج ك ٢	ش + ٥ = ٧٢ %	ن ٣ = ٢٥ %
ج ٣	بحر ٣	
ج ١	ش ل ١	
	ظ ١	
	(١) م ١٧ %	
	نمط الخبرة ح ٣ : ل ١	

خصائص طفل الرابعة طبقا للنموذج السابق

ويوضح تقرير هذا الطفل أهم خصائص طفل الرابعة .
فادراك هذا الطفل لا يختلف كثيرا عن أقرانه فى السن فنسبة الكليات ترتفع عن ٥٠ % كما يمتاز بخيال جامع - فنجد الاستجابات الخيالية (ح ك) التى يعمم الطفل فيها من الجزء على الكل والتى تمثل نزعتة الى القفز أو الانتقال السريع الأمر الذى قد يؤدي الى نتائج غير سليمة (البطاقة الأولى والرابعة) .
هذا ولا تخلو تقاريره من الاستجابات الخيالية التى تتميز بالخلط .
ففى البطاقة الخامسة يخلط بين مفهوم الطائر ومفهوم الأرنب فيؤدى ذلك الى هذه الاستجابة « أرنب حاطط ريشه على الأرض ومزحلق رجلية » .

كما يتميز الطفل بالنمطية وان كانت النمطية من النوع الدينامي أي تكرار المفهوم مع تغيير بسيط في التفاصيل كذلك يتميز بنسبة مرتفعة من الاستجابات الحيوانية ٧٥ ٪ والانسانية ٢٥ ٪ عن أطفال سنه . هذا ويميل هذا الطفل مثل أقران سنه الى موازنة الأجزاء ويطلق نفس الاسم على الجزئين المماثلين وان كانت هذه الظاهرة لا تبرز بوضوح لديه ونلاحظ أن الطفل يميل الى الاسهاب وسرد القصص الخيالية التي تدور حول استجاباته .

ويغلب على تقرير الطفل العنف مما قد يثير مشاعر القلق لديه أحيانا (ظ) .

وعلى الرغم من وجود هذه النزعات العدوانية لديه فهو يحاول أن يتحكم في سلوكه ويكيف نفسه بدلا من أن يهاجم (نسبة كبيرة ، من ش + ك + حر ٣ ، ش ل كذلك خلو التقرير من الاستجابات اللونية الخالصة) .

ويبدو أن الاسهاب في الكلام أصبح المتنافس لنزعاته العدوانية ويمتزج الكلام مع الخيال ليتطور بسهولة الى نوع من الخيال الخرافي .

هذا ويبدو أن الطفل أكثر حساسية للمثيرات الداخلية منه الى الخارجية ويظهر لديه القدرة على التجارب الداخلية الخلاقة .

نموذج لاختبار ورشاح للطفلة في الرابعة من عمرها

رقم البطاقة	زمن الرجح	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٢٠	كش + حى	مفیش صورة زیها مش عارفه ١ - نسرین ملزوقین فی عصایا	آدى راسه (جزء ٥) آدى جناحه (جزء ٨)
٢	١٥	جش + حى	٢ - حاجة زى القنفذ بس دا بوزه طویل شویه	الاسود بس قنفذ القنفذ كان زمان عندنا وفيه شوك كثير .
٣	٥	ك ح ر ن م	٣ - هما عفريتین واقفین ومعاهم حاجة سودة وصوابعهم طويلة .	الرجلان
٤	١٥	جش + ملابس	٤ - حاجة عامله زى الجزمة دى بقى ما عرفهاش كفاية الى عرفت دى (تشير الى الجزء العلوى)	الحذاء (جزء ٣)

رقم البطاقة	زمن الرجوع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٥	٥	كش + حى م	٥ - فراشة	عشان لها جناحات
٦٠	٥	كش + حى ٦ - ذبابة	(قالتها باللغة العربية)	عشان الذبابة لها جناحات بس ملهاش الشنبات دى •
٧	٦	كش (ثلج) ٧ - ثلجة سايحة وبتنزل ميه		شكلها زى الثلجة عشان بتنزل ميه من الناحية دى والناحية التانية بس من فوق مش بتنزل •
٨	٧	جش + نبات ٨ - دى وردة والعصايا دى بتاعة الورد ثابتة فى الرمل		عشان شكلها زى الورد بالضبط •
		جلش (نبات) ٩ - دى وردة من النوع الأحمر ومزروعة برضه فى الرمل		عشان الورد بيبقى لونه أحمر (جزء ١)
٩	٥	جلش (نبات) ١٠ - ورد أحمر		عندنا جنيته كبيرة فيها ورد أحمر (٣)
		جلش (نبات) ١١ - شجرة عشان الورق بتاع الشجر يبقى أخضر •		وفيه شجرة خضرة (٢)
		١٢ - ورد أصفر ملزوق فى بعضه		عندنا اللون ده بس على غامق تشويه •
١٠	٤	كش (نبات) ١٣ - زى الورد بالضبط كله ورد (هنا أزرق وأحمر وأخضر وأصفر وبرتقالى)		عشان احنا عندنا شجرة كبيرة وعندنا برضه نفس الألوان الى فى الشجرة برضه الورد يبقى لونه أحمر وبرتقالى وأزرق وأصفر •

ملخص التقرير

عدد	الاستجابات	١٣
ك ٦ = ٤٦ %	ش ٧ = ٥٤ %	٤ حى
ج ٥ = ٣٨ %	ش + ٦ = ٨٥ %	٦ نبات
ج ٢ = ١٦ %	حر ١	١ ن
	ل ش ٥	١ ثلج
		١ ملابس

خصائص طفلة الرابعة طبقا للنموذج السابق

هذا تقرير لطفلة فى الرابعة من عمرها وتعتبر الطفلة عن ترددها وعدم ثقتها بنفسها مما يطلق عليه الصدمة المبدئية initial shock ولا يقتصر هذا الرفض على البطاقة الأولى بل تستمر هذه المقاومة للاستجابة فى البطاقة الثانية مما قد يشير الى ما تجده الطفلة من صعوبة فى التعبير عن مشاعرها وغالبا ما تكشف استجاباتها عن حساسية شديدة لنقد الآخرين لها وحكمهم عليها .

هذا وتستجيب الطفلة باستجابات واضحة محددة تتميز عادة بشكل جيد وتميل الى الواقع أكثر من اتجاهها الى الخيال كما تتمتع بالقدرة على نقد استجاباتها « حاجة زى القنفذ بس دا بوزه طويل شوية » أو « ذبابة بس ملهاش الشنبات دى » .

ويشير التقرير الى استجابة الطفلة للمثيرات الخارجية والداخلية على نطاق واسع - كما يتميز ادراك الطفلة بنسبة أكبر من الأجزاء الدقيقة ١٦٪ ونسبة أقل من الكليات ٤٦٪ من الأطفال الذين فى مثل سنها كذلك بنسبة أقل من الاستجابات الحيوانية ٣١٪ هذا ولا نجد نمطية فى استجابات الطفلة حتى فى البطاقات الثلاث الملونة الأخيرة عندما تصبح استجابة الورد استجابة نمطية . ويبدو أن الطفلة فى المواقف الجديدة أو المشحونة بالانفعالات تستجيب باستجابات غير ناضجة أو بكوصية وتحاول الطفلة أن تتكيف مع الموقف وتعيد توازنها عن طريق الاستجابة باستجابة مألوفة لديها فى المواقف التى تشعر فيها بعدم الاستقرار .

وتتميز الطفلة بمستوى لغوى عال بالنسبة لسنها فتستخدم المثنى والجمع استخداما سليما كما تستخدم اللغة العربية فى بعض الألفاظ .

تجربة ميدانية في مجال التدريب

٢

للاستاذ حليم ابراهيم جريس

بدأ العام الدراسي الحالي وفي النية تقديم نمط جديد في مجال التدريب غير النمط الذي نفذناه في العام الماضي حتى ندلل على ما يمكن أن يؤديه التدريب للقائمين بشئون التطبيق التربوي من خدمات تعليمية في الاتجاه السليم ، وحتى نعيد ثقة القادة والمنفذين في تلك الوسيلة الهامة التي تستهدف تحقيق الكيف التربوي عن طريق رفع مستوى الأداء للأجهزة المختلفة ، وحتى لا يعتقد البعض أن باب الاجتهاد قد قفل بعد نظام « الورش الدراسية » الذي سقناه في مقال العام الدراسي الماضي ، ولكن ظروف العمل ، وتغيير المناهج ، ونجاح حلقة العام الماضي ، واقتناع السادة الموجهين بقيمة التدريب على نسق الورش الدراسية ألح علينا أن نعقد ورشة دراسية أخرى في بداية هذا العام ، وذلك بعد أن توافرت لدينا جميع ضمانات النجاح . ولكننا في هذه الورشة خطونا مع المدرسين خطوة جريئة ، جعلت ورشة هذا العام تختلف عن سابقتها من حيث الهدف ومستوى العمل الفني وأسلوبه والنتائج التي أمكن الوصول إليها ، فبينما اقتصر العمل في العام الماضي على التخطيط الكامل للمناهج المرسله من الوزارة ، من حيث الأهداف ووسائل التنفيذ والتقويم ، فقد اتجهت ورشة هذا العام الى وضع منهج جديد يخالف منهج الوزارة من حيث طبيعته والأساس الذي يقوم عليه والنظام الذي يحكم موضوعاته وإن كان يتضمن جميع حقائقه وخبراته بل ويعطى قدرا أكبر يمكن تذييبه في زمن أقل بسبب التنظيم الذي أدخل على موضوعاته والتكامل الذي شمل عناصره ، فهو يبدأ بتدريس وحدة متكاملة الخبرة على هيئة موضوع واحد تتداخل فيها الحقائق الجغرافية مع المدنية مع التاريخية ، وينتقل التلميذ بعدها الى دراسة منهجين فقط بدلا من ثلاثة ، كما أنتجت الورشة تخطيطا كاملا لتدريس هذا المنهج في صورته الجديدة وهكذا أضاف تدريب هذا العام خبرة جديدة لم يمارسها المدرس من قبل ، ولم يعهدها في السنوات السابقة : خبرة تحتاج الى جرأة ودراية وبصيرة وتنمي ثقة المدرس في نفسه وتضاعف من حماسه وإيمانه بالرسالة حينما يجد نفسه وقد أعد جميع وسائله وخطط لها وفكر في طريقة استخدامها ...

كيف برزت الحاجة الى عقد هذه الورشة :

بدأ هذا العام الدراسي ومدرس المواد الاجتماعية مطالب بتدريس منهج جديد ، يتضمن موضوعات لم يآلف تدريسها من قبل ، كما أن ثقافته العلمية والمهنية بالنسبة لهذه الموضوعات الجديدة تعد غير كافية لتحقيق الأهداف المرجوة عن طريق التدريس السليم ، فقد أدخلت دراسة المحافظة من التواحي الجغرافية والمدنية والتاريخية لأول مرة في تاريخ التعليم المصرى وشملت هذه الدراسة البند الأول فى منهج الجغرافية ، وجميع بنود منهج التربية الوطنية ، كما اعتبرت مدخلا وتمهيدا لدراسة جغرافية الجمهورية العربية المتحدة وهو البند الثانى والأخير من منهج الجغرافية وكذلك لجميع موضوعات منهج التاريخ .

قابل التفتيش هذا الموقف بعقد اجتماع مبكر للسادة المدرسين الأوائل معتقدا ان اجتماعا واحدا لهؤلاء القادة يعد كافيا كى يسير بالعمل فى الاتجاه المطلوب ، غير أن المناقشة فى أثناء الاجتماع كشفت عن وجود ثغرات فى ثقافة المدرس العلمية والمهنية ، فهو لم يسبق له دراسة محافظة القاهرة بل ولم يقرأ عنها أو يلم بتفاصيل نشاط سكانها ، كما أنه لم يمارس قبلا استخدام مصادر المعرفة الخاصة بمثل هذه الدراسات الحقلية ، فهو لم يدرب على قراءة الخرائط المساحية التفصيلية ، ولم يمارس المشاهدة العلمية المنظمة خلال التجوال أو الزيارة لاستقاء المعلومات من مصادرها الأصلية ، ولم يسبق له أن مر فى خبرة استخدام الاجزاء فى استخلاص الحقائق واستنباط المعلومات بل ويجهل مصادر هذا الاحصاء ...

ونزل المفتشون الى الميدان ودخلوا فى المدارس والفصول ، والتقوا فى نهاية الأسبوع كعادتهم ليقرروا عجز المدرس الصارخ بالنسبة لتدريس المناهج الجديدة ، فقد أهمل البعض تدريس محافظة القاهرة ، وانحرف البعض الآخر فى تدريسه هذا الجزء الهام من المناهج ، وكثرت الاستفسارات والاستيضاحات ، وطالب الجميع بضرورة عقد ندوة للتغلب على هذه الصعوبة وهكذا برزت الحاجة ملحة الى عقد ورشة ، وتوافرت جميع الضمانات لها للنجاح ، فان المشكلة ممكنة المدرس ، والرغبة صادرة عنه ، والفائدة عائدة عليه ...

الاعداد للورشة قبيل عقدها :

كان لا بد أن يبذل جهد كبير من جانب المفتشين قبيل انعقاد الورشة ، فهناك أمور كثيرة يلزم الاتفاق عليها ، وتوحيد الرأى بالنسبة لها ، كما أن هناك وسائل كثيرة يلزم اعدادها وتوفيرها والحصول عليها ، والتدرب على استخدامها والافادة منها ، كذلك كان لابد من تحديد أهداف واضحة متفق عليها ، يلتقى عندها جميع القادة والمشرفين والموجهين ، حتى يمكن توحيد الجهود للوصول اليها ولكن فى مرونة كاملة من غير تقييد أو جمود حتى تسير الورشة فى طريقها الطبيعى وفى الاتجاه الذى تمليه رغبات الذين طالبوا بعقدها وشعروا بالحاجة اليها .

عقدت عدة اجتماعات للمفتشين حيث تمت مناقشة الخطوط العريضة ، ودرست المناهج الجديدة دراسة تحليلية عميقة ونوقشت الاتجاهات الجديدة في المناهج المطورة والأهداف المطلوب تحقيقها من وراء تدريس كل موضوع ، والمشكلات التي ينتظر مواجهتها في أثناء العمل داخل الورشة ، كما درست الخرائط والمراجع وكتب الاحصاء التي سوف تكون في متناول المدرسين داخل الورشة كما حددت المطبوعات التي يلزم اعدادها وطبعها لتكون في أيدي المدرسين وقت انعقاد الندوة ، وقسم العمل على المفتشين ليقوم كل فرد بنصيبه في الاعداد للورشة .

وقد أمكن رغم ضيق الوقت ، والحرص على سرعة انعقاد الورشة قبل فوات وقت طويل من العام الدراسي اعداد الوسائل الآتية :

أولا : بالنسبة للمطبوعات : أعدت وطُبعت ووزعت الخرائط والمذكرات الآتية :

١ - خريطة كبيرة للقاهرة مقياس ١ : ٧٥٠٠٠٠ توضح حدود المحافظة والأقسام ، وأهم الطرق والسكك الحديدية وبعض المعالم السياحية .

٢ - خريطة أخرى لمحافظة القاهرة توضح موقع المحافظة وأبرز المعالم الطبوغرافية التي تحيط بها من جميع النواحي .

٣ - مذكرة وافية عن محافظة القاهرة تناولت نشأة العاصمة وتطورها ، والمظاهر الطبيعية التي تحيط بها وعناصر مناخها ، والسكان ونشاطهم ، وأهم المصانع والمتاجر والآثار التاريخية والمعالم السياحية وأبرز التحسينات التي أدخلت على القاهرة خلال الفترة الأخيرة ، كما تضمنت المذكرة احصاءات كثيرة في مختلف المجالات والمصادر التي يمكن الرجوع اليها في طلب المزيد من الحقائق والمعلومات .

وقد اعتبرت هذه المذكرة جرعة علمية سريعة تساعد المدرس على التزود بقدر من العلم يمكنه من العمل داخل الورشة ، وتغري المدرس بالقراءة والاطلاع في موضوع حي جذاب يثير الانتباه كل يوم .

٤ - المناهج المطورة في الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية والخاصة بالصف الأول الاعدادي .

٥ - أهداف المناهج الجديدة واتجاهاتها وأهم ما يميزها عن المناهج القديمة .

ثانياً : بالنسبة للخرائط المساحية التفصيلية : أعدت الخرائط الآتية :

- ١ - القاهرة وضواحيها مقياس ١ : ٧٥٠٠٠٠ مصلحة المساحة المصرية
- ٢ - القاهرة » ١ : ٢٥٠٠٠٠ » » (١٩٤٥)
- ٣ - القاهرة (سياحية) » ١ : ١٢٠٠٠٠ » » (١٩٦٢)
- ٤ - دليل مدينة القاهرة » ١ : ١٥٠٠٠٠ » » (١٩٤٩)
- ٥ - القاهرة » ١ : ٥٠٠٠٠ » »

ثالثاً : بالنسبة لكتب الاحصاء : أمكن توفير المراجع الآتية :

- ١ - الاحصاء السنوى العام ١٩٦٠ . المجلد الخاص بالقاهرة .
- ٢ - النتائج الأولية لتعداد السكان بالعينه ١٩٦٦ . مرجع رقم ١٠٠٣/٦٦
- ٣ - الكتاب السنوى للاحصاءات العامه للجمهوريه العربيه المتحده من ١٩٥٢ - ١٩٦٦
- ٤ - مختارات من الاحصاءات العامه للجمهوريه العربيه المتحده ١٩٥١/١٩٥٢ - ١٩٦٦/١٩٦٥
- ٥ - تعداد المنشآت لعام ١٩٤٦ - المجلد الثانى - محافظة القاهرة . مرجع رقم ٧٢٦/٢
- ٦ - سكان الجمهوريه العربيه المتحده . مرجع رقم ٢٠٠٥/٦٦ يوليو ١٩٦٦
- ٧ - النتائج الأولية لتعداد السكان بالعينه ١٩٦٦ . مرجع آخر فى ٢٣ يوليو ١٩٦٦
- ٨ - المؤشرات الاحصائيه للجمهوريه العربيه المتحده ١٩٥٢ - ١٩٦٦ فى ٢٣ يوليو ١٩٦٧
- ٩ - الثورة فى عشر سنوات (أطلس احصائي) : ٢٣ يوليو ١٩٦٢
- ١٠ - الثورة فى ١٣ عاما . مصلحه الاستعلامات : ٢٣ يوليو ١٩٦٥

وهذه المراجع يمكن الحصول عليها من الادارة المركزيه للاحصاء التابعه للجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء - رئاسة الجمهوريه ، وبعضها يوجد فى مصلحه الاستعلامات .

رابعاً : بالنسبة للمراجع والكتب : حرص السادة المفتشون على اعداد مكتبة مناسبة عن مدينة القاهرة ، حتى تصبح الكتب الهامة فى متناول أيدي المدرسين فى أثناء انعقاد الورشة ، وذلك للتعرف عليها وعلى محتوياتها ، ولتنمية الرغبة فى قراءتها أو على الأقل تصفحها ، أما أهم مراجع هذه المكتبة فكانت :

- ١ - كتاب القاهرة بأجزائه الثلاثة للأستاذ فؤاد فرج . الناشر : دار المعارف .
- ٢ - كتاب القاهرة للأستاذ شحاته عيسى . الناشر : دار الهلال .
- ٣ - كتاب القاهرة للدكتور عبد الرحمن زكى . الناشر : مكتبة النهضة .
- ٤ - حى الجمالية . بحث ميدانى علمى طبع على نفقة منطقة وسط القاهرة .

٥ - مطبوعات مصلحة الاستعلامات الخاصة بإنجازات الثورة .

٦ - مطبوعات مصلحة السياحة الخاصة بمدينة القاهرة .

٧ - مجموعة صور قسم الوسائل التعليمية الخاصة بمعالم القاهرة السياحية .

خامساً : بالنسبة لدراسات وبحوث سابقة خاصة بمدن أو محافظات مصرية أو أجنبية ، فقد أمكن تدبير الدراسات التى نشرها المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية بمناسبة انعقاد المؤتمر الجغرافى العربى الأول ، والخاصة بالاسكندرية والفيوم كما أمكن تدبير البحث العلمى المفصل الذى نشر فى انجلترا عن مدينة برمنجهام وذلك حتى يمكن أن تصبح هذه البحوث فى متناول أيدي المدرسين كأنماط تنير السبيل أمامهم ، وتعطى فكرة عن أساليب البحث الميدانى ، ومقدار الجهد العلمى الذى يبذل فى مثل هذا النوع من الدراسات .

سادساً : الاستعانة بفريق الدراسات الحقلية الذى تم تكوينه من بعض الأساتذة الممتازين فى بداية العام الماضى : بقصد التدريب على الدراسات الحقلية وتنمية الميل والأهتمام بهذا النوع الضرورى للمجالات القومية والتربوية والعلمية ، وقد اكتسب هذا الفريق خبرة لا بأس بها فى أثناء قيامه بالدراسات الحقلية التى تمت ونشرت عن حى الجمالية ، وهو يقوم هذا العام بإجراء بحث ميدانى آخر عن حى الدرب الأحمر فقد استخدم بعض أعضاء هذا الفريق موجّهين للحلقات داخل الورشة .

الخطوات التى مر بها العمل داخل الورشة :

اليوم الأول : بدأ العمل بعقد اجتماع عام لجميع الموجّهين والمدرسين ، وفى هذا الاجتماع تم انجاز الأمور الآتية :

١ - التعريف بالمناهج الجديدة - أهدافها واتجاهاتها والنواحي التى تؤكدّها .

٢ - التعريف بأهمية الدراسات الحقلية وأصولها ، وأهم مصادرها وطرق الاستفادة من هذه المصادر ، ونقصد بها الخرائط المساحية التفصيلية وقوائم الإحصاء ، والمشاهدة المنظمة الموجهة ، والمجهودات السابقة للدراسات الاجتماعية وغير الاجتماعية .

٣ - مناقشة نوع العمل المراد القيام به وتحديد أهداف أولية للورشة .

٤ - مناقشة تقسيم العمل على الأفراد : موجّهين ودارسين .

٥ - توزيع المطبوعات المعدة والسابق ذكرها والتنبيه عن الوسائل التى

يمكن إعدادها وتديرها لأعضاء الورشة .

وقد اختلف رأى بالنسبة لتقسيم العمل على أعضاء الفريق - هل يتم التقسيم بحسب المواد بحيث تخصص مجموعة للمناهج وأخرى للأهداف وثالثة للنشاط ورابعة للمعينات ومصادر البحث وخامسة لطرق التدريس ، وانتهى

النقاش بضرورة مرور كل مجموعة فى خبرة مناقشة الموضوعات الجديدة التى أدخلت لأول مرة موزعة على المواد الثلاث والتخطيط لها خلال يومين ، بعدها يمكن أن تخصص كل مجموعة لتخطيط موضوعات مادة بالذات ، وعليه فقد قسم الدارسون الى مجموعات ثلاث ، وخصص لقيادة كل مجموعة اثنان من الموجهين .

٦ - بدء العمل داخل الحلقات ، حيث قام أعضاء كل حلقة فى نفس اليوم بقراءة المطبوعات ومناقشة محتوياتها ، وباعداد خطة عمل أو برنامج مفصل لها ، كما تمت التقسيمات الفرعية داخل كل حلقة ، وحددت التعيينات الواجب اعدادها والتفكير فيها خارج نطاق الورشة استعدادا لليوم التالى .

وانتهى اليوم الأول بعدم وضوح الرؤية ، وغموض الطريق الذى تريد أن تسلكه الورشة ، والشعور بالرغبة الملحة فى القراءة والاطلاع لسد الثغرة التى استكشفتها المدرس فى ثقافته العلمية والمهنية والخاصة بمحافظة القاهرة وقراءة الخرائط وترجمة رموزها الى حقائق ومعلومات وكان هذا الشعور الذى انتاب الجميع موجهين ودارسين خلال اليوم الأول أكبر مشجع للمضى فى الشوط حتى النهاية ، وأوضح دليل على سلامة الطريق الذى سلكناه داخل الورشة .

اليوم الثانى : وفيه تمت العمليات الآتية داخل المجموعات الثلاث :

١ - تحليل مناهج المواد الثلاث ومناقشة موضوعاتها وبخاصة الموضوعات الجديدة التى أدخلت فى مناهجنا لأول مرة ، وتحديد العناصر المشتركة فيها .

٢ - اقتراح عدد من المحاولات للربط أو الدمج أو التكامل بين الحقائق العلمية فى اتجاه الوصول الى تنظيم أفضل لموضوعات المناهج الثلاثة .

وقد لوحظ أن الحقائق التى جاءت فى مناهج الوزارة الثلاثة يمكن تصنيفها فى وحدتين متميزتين : وحدة محافظة القاهرة ، ووحدة الجمهورية العربية المتحدة ، كما لوحظ أن الحقائق المتعلقة بكل وحدة موزعة على مناهج ثلاثة ، وتعالج فى كتب ثلاثة ، وتدرس منفصلة فى دروس ثلاثة خلال كل أسبوع .

كذلك لوحظ أن الحقائق التى جاءت فى مناهج الوزارة الثلاثة متعلقة بدراسة محافظة القاهرة ، يتضمنها البند الأول من منهج الجغرافية ، وجميع بنود منهج التربية الوطنية ، وبعض موضوعات قليلة من منهج التاريخ ، أما الحقائق المتعلقة بدراسة الوحدة الثانية والخاصة بالجمهورية العربية المتحدة فقد تضمنها البند الثانى من منهج الجغرافية ، ومعظم منهج التاريخ .

لقد أوضحت هذه الملاحظات الى الدارسين بفكرة تنظيم المادة العلمية فى وحدتين دراسيتين تتحطم فيهما حواجز التخصص الضيق ، وتترابط الحقائق وتتكامل الخبرة ، وتتداخل المعلومات ، وحدة المحافظة ووحدة القطر ، وهكذا وضحت الرؤية أمام الجميع ، فاستكشف الطريق ، وتحدد برنامج العمل المطلوب انجازه فى بندين متميزين كل بند يحتاج الى جهد كبير .

البند الأول : اعداد منهج مفصل متكامل لكل وحدة من الوحدات .

البند الثانى : اعداد خطة عمل كاملة مفصلة لتدريس كل وحدة . وبعد حصر جميع الحقائق المتعلقة بكل وحدة على حدة وكتابتها مصنفة فى جداول على السبورة حسب الترتيب والتخصص التى جاءت به فى مناهج الوزارة ، قامت مناقشة مجدية طويلة لدمج هذه الحقائق وتنظيمها ، وايجاد الروابط والعلاقات بينها كى تصبح وحدة منسقة مترابطة العناصر متكاملة الحقائق ، وقد استلزم الأمر عدم التزام ترتيب الحقائق التى جاءت بها فى مناهج الوزارة ، وأيضا اضافة موضوعات جديدة تجعل الانتقال سهلا ميسرا بين موضوع وموضوع تجعل تقويم الحلقات شاملة للموضوعات المختلفة بحيث تبدو الوحدة الدراسية فى النهاية وكأنها موضوع واحد تتسلسل فيه الحقائق وتتكامل فيه الخبرات . كما استلزم الأمر ايجاد مركز اهتمام تدور حوله الدراسة فى كل وحدة ، وذلك حتى ترتبط الدراسة بحياة التلاميذ اليومية وبحياة أسرهم ، وما يواجهونه كل يوم من مشكلات ، لكى تصبح الدراسة حية شائقة محببة الى نفوسهم .

وقد وجد أن حجم العمل المطلوب انجازه يفوق الوقت المخصص للمدرسة وربما امكانيات الدارسين الفنية ، واختلفت المجموعات الثلاث فى رأى مجموعة رأت تنفيذ البندين بالنسبة للوحدتين ، ومجموعة رأت الاكتفاء بتنفيذ البندين بالنسبة لوحدة المحافظة فقط ، والمجموعة الثالثة رأت تنفيذ البندين بالنسبة لوحدة المحافظة وتنفيذ البند الثانى بالنسبة لموضوعات الوحدة الثانية مصنفة فى مادتين كما جاءت فى منهجى الجغرافية والتاريخ .

وقد رأت هيئة الاشراف والتوجيه الأخذ برأى المجموعة الثالثة حتى يتم التحول تدريجيا فى منهج المواد المنفصلة الى منهج الدراسات المتصلة ، وحتى يدرب السادة المدرسون على هذا النوع من الدراسات المتكاملة فى وحدة محافظة القاهرة قبل مطالبتهم باعداد وحدة أكبر تحتاج الى دراية أوسع .

وانتهى اليوم الثانى فى المجموعات الثلاث بتنفيذ البند الأول بالنسبة لوحدة محافظة القاهرة ، اذ وضع منهج مفصل متكامل لهذه الوحدة استوعب البند الأول من منهج الجغرافية وجميع موضوعات منهج التربية الوطنية ، وبعض حقائق من منهج التاريخ واتفق الرأى على أن يبدأ العام الدراسى بتدريس هذه الوحدة خلال شهرين بواقع ثلاثة دروس فى الأسبوع ، بمعنى أن يتم تدريسها فى ٢٤ حصة . وقد وجد أن تدريس هذه الوحدة بالأسلوب السليم يسهل كثيرا تدريس وحدة القطر لأنه يضع الأساس العلمى المحسوس القريب من حياة التلاميذ لكل دراسة تالية ، فالنشاط البشرى داخل المحافظة والظروف الطبيعية فيها والمحيط بها تعد صورة سهلة مصغرة لما هو موجود فى القطر كله كما أن المعالم السياحية والأثرية داخل المحافظة تجعل دراسة التاريخ القديم حية شائقة لأنها تقربها الى خيال التلاميذ وتعطى لها قيمة نفعية فى حياتنا الراهنة وتساعد على تنمية نوع من الوعى السياحى أصبح اليوم هدفا قوميا عظيم الأهمية .

اليوم الثالث :

خصص هذا اليوم لتنفيذ البند الثانى بالنسبة لوحدة المحافظة ، أى اعداد خطة عمل كاملة مفصلة لتدريس وحدة القاهرة بعد أن وضع لها منهج فى اليوم السابق وقد أتمت المجموعات الثلاث هذا العمل فى الاتجاه الآتى : -

- ١ - تقسيم المنهج الجديد لمحافظة القاهرة الى وحدات صغيرة أو موضوعات .
- ٢ - تحديد أهداف واضحة عامة لدراسة محافظة القاهرة ، ثم أهداف خاصة لكل وحدة صغيرة .
- ٣ - الاتفاق على الزمن اللازم لتدريس وحدة محافظة القاهرة ، ثم عدد من الدروس لكل موضوع أى تحديد برنامج زمنى للوحدة .
- ٤ - اقتراح أنماط متعددة من النشاط الدراسى الوظيفى المناسب لكل موضوع على حدة ، من حيث الجولات الحرة والزيارات الموجهة والمشاهدة المنتظمة ، ورسم الخرائط والأشكال ، وجمع العينات واعداد المعارض الخ
- ٥ - تحديد مصادر المعرفة المناسبة للتلاميذ بالنسبة لكل موضوع ، حيث لا يوجد كتاب مدرسى واحد مناسب يصلح مرجعا لهذه الوحدة .
- ٦ - تحديد مصادر المعرفة المناسبة للمدرسين لتدعيم ثقافتهم فى ميدان دراسة القاهرة من مراجع وكتب وخرائط مساحية ، وجداول احصاء .
- ٧ - ذكر المعينات التى يمكن للمدرس اعدادها بنفسه أو يمكن الحصول عليها من مصلحة المساحة وهيئة الاستعلامات والادارة المركزية للاحصاء .
- ٨ - اقتراح أنماط متعددة لطرق التدريس المناسبة لمعالجة موضوعات الوحدة وهكذا انتهى اليوم الثالث بمرور المدرسين فى المجموعات الثلاث باعداد منهج متكامل لمحافظة القاهرة ، والتخطيط الكامل لتدريس هذا المنهج ، وهو الموضوع الجديد الذى احتل بؤرة اهتمام المشرفين على الورشة .

اليوم الرابع :

كان يمكن أن تنتقل المجموعات الثلاث الى اعداد منهج متكامل لوحدة القطر ثم التخطيط المفصل لتدريسه على نفس النسق السابق بالنسبة لوحدة المحافظة لولا تدخل المشرفين على الحلقة للاعتبارات السابق ذكرها ، ولذا فقد رؤى الاحتفاظ بمنهج الوزارة بالنسبة لجغرافية القطر وتاريخه القديم وذلك بصفة مؤقتة هذا العام فقط ، على أن يتم التخطيط له بالصورة المقترحة فى العام القادم ، وهكذا وجهت الحلقات خلال هذا اليوم لاعداد خطة عمل كاملة لتدريس الموضوعات المتبقية فى اطارها التخصصى الذى جاءت به فى مناهج الوزارة ، ومن ثم فقد سار العمل فى الحلقات بالصورة الآتية :

١ - مجموعة (ا) وتختص بإجراء تخطيط كامل مفصل لتدريس وحدة الجمهورية العربية من الناحية الجغرافية (كوحدة مادة منفصلة)

٢ - مجموعة (ب) وتختص بإجراء تخطيط كامل مفصل لتدريس وحدة الجمهورية العربية من ناحية تاريخها القديم .

٣ - مجموعة (ج) أسند اليها مراجعة المجهودات التي تمت بخصوص وحدة محافظة القاهرة بعد أن استوعبت كل موضوعات منهج التربية الوطنية ، حيث تجمع لديها مجهودات الحلقات الثلاث في الأيام الثلاثة الماضية ، فقامت بدراستها دراسة تحليلية ، وخرجت منها بمشروع موحد يجمع مميزات كل عمل ويعطى برنامجا واحدا وخطة عمل واحدة . نشرناها في نهاية المقال .

وقد عكف المشرفون والموجهون على مراجعة ما انتجته الورشة بالنسبة لوحدة المحافظة والقطر وقاموا بطبع المنهج المقترح وخطة تنفيذه قبل بدء اليوم الخامس والآخر حتى ينصرف الجميع الى مدارسهم وفي ايديهم ما خططوا له وما اتفقوا على تنفيذه عقب عودتهم الى تلاميذهم .

اليوم الخامس :

بدأ اليوم باجتماع عام لأعضاء المجموعات الثلاث ، حيث وزعت المطبوعات الخاصة بالمنهج في وضعه الجديد والتخطيط الكامل لتدريسه واعطيت الفرصة لقراءة هذه المطبوعات ومناقشتها مع الرد على جميع الاستفسارات الخاصة بأسلوب المعالجة وطرق التدريس والأعمال التحريرية للتلاميذ وأسئلة التقويم ، ودور التلاميذ في تحصيل العلم وجمع الحقائق ودور المدرس في اعداد المعينات وتوفير الخرائط ، واتفق على أن ينتهى تدريس وحدة محافظة القاهرة بتنظيم معرض صغير من انتاج التلاميذ والمدرسين .

مرحلة التنفيذ الميداني : وهي تتم اليوم في المدارس تحت اشراف المفتشين وتوجيههم ، وستستمر هذه المرحلة حتى نهاية العام الدراسي . وتؤكد الزيارات التي تمت حتى اليوم للمدارس والفصول فاعلية الورشة ونجاحها الى حد كبير .

بقي أمل واحد يراود عقول المشرفين والموجهين ، ويفرض نفسه دائما وهو اعداد مرجع مناسب لوحدة المحافظة ، يستطيع أن يرجع اليه المدرسون والتلاميذ وقد خطط لهذا المرجع ووزع العمل على بعض المفتشين والمدرسين ونرجو أن يتم ليتحقق الأمل .

ما حققته التجربة من أهداف :

يمكن القول ان تجربة هذا العام حققت أهدافا جديدة بالاضافة الى الأهداف العلمية والتربوية والعملية التي حققتها تجربة العام الماضي ، وسنكتفى بذكر الأهداف الجديدة معتمدين في بقية الأهداف على مقال العام الماضي :

١ - التعرف على طبيعة المناهج الجديدة وأهدافها واتجاهاتها وبخاصة بالنسبة للموضوعات التي ادخلت لأول مرة في مناهجنا .

٢ - تدعيم ايمان المدرسين بأهمية الدراسات الحقلية في المجالات العلمية والقومية والتربوية ، مع التبصير بأهداف هذه الدراسات وأصول تنفيذها والقيام بها .

٣ - استكمال ثقافة المدرس العلمية والتربوية بالنسبة لوحدة محافظة القاهرة ، وتوجيهه للقراءة والاطلاع على بعض المراجع والكتب .

٤ - تدريب المدرسين على استخدام مصادر الدراسات الحقلية من خرائط واحصاءات ومشاهدات وتبصيرهم بطرق تقديمها للتلاميذ .

٥ - اكساب المدرسين جرأة تحليل منهج الوزارة المركزي واعادة تنظيم موضوعاته ، بل والتخطيط لمنهج جديد يقوم على أساس مغاير للأساس الذي بنيت عليه مناهج الوزارة ، وهذه خبرة متقدمة جدا بالنسبة لمدرس المرحلة الاعدادية .

٦ - تدريب المدرسين على التخطيط الكامل لتدريس « وحدة مواد » متكاملة الخبرة واعداد « خطة عمل » تنفذ في المدارس بعد عودة المدرسين .

٧ - اعطاء المدرس فرصة اعداد جميع وسائله والتخطيط لها قبل البدء في استخدامها .

٨ - تدريب المدرسين على الربط بين المواد الاجتماعية ، وتقديم حقائق متكاملة ، والكشف عن أهمية ذلك في تحقيق الأهداف المرجوة .

اما عن اقبال المدرسين على العمل داخل الورشة ، والجهد الضخم الذي بذلوه والحرص على تحمل المسؤولية ، والعمل داخل فريق ، والتعاون ، والانصراف كلية الى العمل الجاد في صمت ومثابرة ، وربط العلم بالحياة ، والايمان برسالة التدريب وغير ذلك كثير من أهداف تعليمية وتربوية ؛ فاننا نرجو القارئ أن يرجع اليها في مقال العام الماضي الذي نشر تحت نفس عنوان هذا المقال .

وأخيرا فان الثقة في النفس ، والايمان بالعمل الجاد خير ما انتجته الورشة عند غالبية المدرسين .

وفيما يلي : عرض سريع للمشروع الموحد الذي انتهى به عمل الورشة .

وحدة محافظة القاهرة .

وحدة دراسية للصف الأول الاعدادى

(يخصص لها ثمانية أسابيع - ٢٤ حصة)

أولا - أهداف عامة للوحدة

١ - تنمية العاطفة التى تربط التلميذ بمحافظته ، مع تبصيره بإمكانيات هذه المحافظة ومشكلاتها حتى يصبح مواطنا له دور فعال فى النهوض بهذه المحافظة .

٢ - بناء أساس علمى محسوس واضح ووظيفى مرتبط بحياة التلاميذ اليومية يمكن البناء عليه بالنسبة للدراسات التالية .

ثانيا - محور الدراسة

التلميذ فى الأسرة - حاجاته المادية والخدمات المختلفة التى تقدم له .

ثالثا - عناصر الوحدة

العنصر الأول : التلميذ فى الأسرة :

الأسرة : تكوينها - وظيفتها - العلاقات بين أفرادها ؛ مع توضيح دور التلميذ فى أعمالها - حاجات الأسرة الرئيسية الخاصة بالمأكل والملبس والسكن والأدوات والرعاية والخدمات على اختلاف أنواعها - مشكلات الأسرة ووسائل النهوض بها .

العنصر الثانى : الأسرة فى الحى :

الأسرة كنواة للحى - موقع الحى من القاهرة - عدد أحياء القاهرة جيران الحى من القاهرة - الظاهرات الطبيعية فى الحى - عدد سكان الحى - نشاط سكان الحى بصفة عامة - الهيئات الحكومية التى تخدم الأسرة فى الحى - الهيئات الشعبية .

العنصر الثالث : التلميذ فى المحافظة :

موقع القاهرة - حدودها وجيرانها - المساحة - شكل هذه المساحة - الظاهرات الطبيعية الممثلة فى المحافظة وحولها - (يشار الى الاضافة الى مشروع القاهرة الكبرى) - المعالم السياحية : الطبيعية والتاريخية - ضرورة تدريب التلميذ على قراءة الخريطة .

العنصر الرابع : سكان القاهرة :

- توزيعهم - كثافتهم المحلية والنسبية - نشاطهم وأنواع هذا النشاط -
- ما يقدمه من انتاج للأسر المختلفة - مدى كفاية هذا الانتاج لحاجات الأسرة -
- مركز انتاج المحافظة بالنسبة للجمهورية .

العنصر الخامس : الخدمات التي تقدم لسكان القاهرة :

- ١ - خدمات الهيئات الحكومية على مستوى المحافظة ورئاستها .
 - ٢ - خدمات الهيئات الشعبية على مستوى المحافظة ورئاستها .
 - ٣ - خدمات القطاع العام والقطاع الخاص .
 - ٤ - مجلس الحى ومجلس المحافظة .
- ابرار مدى كفاية هذه الخدمات .

العنصر السادس : أهم مشكلات محافظة القاهرة ووسائل التغلب عليها :

- الازدحام - الاسكان - المواصلات - التموين - الترفيه وشغل أوقات الفراغ - النظافة (العناية بمشروعات تجميل القاهرة وجهود الثورة فى سبيل ذلك) .

رابعاً : توصيات لتنفيذ الوحدة :

- ١ - تأكيد نشاط التلميذ وإيجابيته عند تدريس هذه الوحدة بحيث يتخذ النشاط أساساً لتدريسها .
- ٢ - الاهتمام بالمشاهدة الفعلية والتدرج من الطبيعة الى اللفظ الى الرمز (الخريطة) .
- ٣ - تنظيم مشاهدات للتلاميذ على مدى زمنى طويل ينتهى بنتائج وتعميمات .
- ٤ - تدور الدراسة حول الحق والواجب .
- ٥ - تأكيد تدريب التلاميذ على قراءة الخرائط واستخدام الاحصاء .
- ٦ - يعنى بابرار مدى كفاية الانتاج والخدمات فى المحافظة لسكانها . ويحسن لو أعطى الانتاج باسمائه التجارية .
- ٧ - يعنى بربط النشاط البشرى بالظروف الطبيعية .
- ٨ - يستهدف من دراسة المعالم الطبيعية والسياحية ، تنمية وعى سياحى عند التلاميذ .

دور التربية في إعداد النشء للقيام بدوره في عملية التطوير

للاستاذ محمد واصف حمص
مدير عام مركز الوثائق والبحوث التربوية

الخدمة العامة قديمة بقدم الانسان ، الذي يقال عنه بحق ، انه اجتماعي . بفطرته ، أو مدني بطبعه ، اذ نراه يندفع بسليقته الى اغائة غيره ، أو خدمته ، عندما يرى ذلك الغير ، في حاجة ماسة الى العون ، لظرف طارئ ، أو ضرورة مفاجئة ، أو كارثة عامة : كالحرائق والسيول والفيضانات والأوبئة والحروب والزلازل والأعاصير .

وهذا الاندفاع التلقائي من جانب الانسان الى اغائة أخيه الانسان وعونه . وخدمته تمليه عليه فطرته التي جبل عليها منذ كان يعيش في جماعات بدائية : صغيرة العدد ، مضطرة الى التجمع والتعاون والتكتل للمحافظة على كيانها ازاء ظروف الحياة القاسية التي كانت تعيش فيها ، كهجوم الحيوانات المفترسة أو نزول الكوارث الطبيعية المفاجئة : فهي في تصرفها هذا تسير وفق قانون . المحافظة على البقاء حتى لا تنقرض .

وبتدرج الإنسان في سبيل التطور والرقى تقاربت الجماعات البدائية : وتجاورت ، وقامت بينها علاقات الجوار التي تقضى بتبادل المعونة فيما بينها وتبادل المنفعة لكل منها ثم وجدت أن من مصلحتها العامة أن تتجمع في شكل مجتمعات كبيرة اتخذت لنفسها نظاماً وتقاليد تضم أفضل ما كان في نظم الجماعات الأولى ، وتهدف أول ما تهدف الى صالح المجتمع وسعادة أفراده . والمحافظة على بقائه ، وهذا لا يتأتى الا بمعرفة حاجات هذا المجتمع ، والتعاون بين أفراده جميعاً بصورة تلقائية منظمة مستمرة ، كل على قدر طاقته وأمكانياته لسد تلك الحاجات عن طريق بذل الجهود والقيام بخدمات مختلفة ، بصرف النظر عن المصالح الفردية أو الشخصية لكل منهم .

واستدعت الحال تنظيم هذه الخدمات عندما ظهرت الخدمة الاجتماعية مهنة من المهن ، وبدأ المختصون يطبقون طرقها في عملهم فظهرت المؤسسات والهيئات التي تضم المتطوعين للعمل في شتى ميادين الخدمة وفي أوقات السلم والحرب على السواء ، فمن هذه المؤسسات ما تخصص لرعاية الأمومة والطفولة أو ذوي العاهات والعجزة ومنها ما تخصص للخدمات الترويحية كالأندية والساحات .

والعسكرات وغير ذلك ، ومنها ما تخصص للخدمات المتصلة بالدفاع المدنى .
والاسعاف والتمريض والتموين والتعبئة القومية ورعاية المهاجرين أو الخدمات
المتصلة بإعادة التعمير والانشاء ...

وهكذا ظهرت الخدمة العامة فى صورتها الراهنة وأصبحت ضرورة اجتماعية
فى كل مجتمع مهما كانت درجة تقدمه ، يسهم فيها جميع المواطنين ، عن طوعية
واختيار ، كل بالقدر الذى يستطيعه ، وفى حدود طاقاته وامكانياته لمقابلة
الحاجات العاجلة والمستقبلية للجماعات المحلية وللمجتمع بأسره بصورة عامة .

وهكذا أصبحت الخدمة العامة الركيزة الرئيسية التى يتخذها أى مجتمع
لأحداث التطور الذى يبتغيه لتحقيق أهدافه القومية وبخاصة فى الدول النامية
التي تكثر مشاكلها الموروثة والطارئة ، والتي تبذل كل منها قصارى جهدها
لأحداث تغييرات جذرية فى مجتمعها يتبدل بها نمط الحياة فيه واسلوب السلوك
السائد بين أفرادها بما يخدم مشروعات تنمية المجتمع التى تخططها الدولة والتي
تتوحد فيها الجهود الشعبية مع جهود الدولة بهدف النهوض بالأحوال
الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية فى تلك الدولة ، ولكى
تتمكن تلك المجتمعات من الاسهام الكامل فى التقدم القومى للمجتمع
العام فى تلك الدولة .

ولما كان مجتمعنا العربى مجتمعاً نامياً مسرعاً فى نموه ، اذ يقفز قفزات
واسعة فى سبيل التقدم ، فقد كان أمراً طبيعياً أن تكثر مشاكله ، أضف الى
هذا ما ورثه مجتمعنا من المشكلات العميقة الجذور التى نبتت مع التاريخ فى
عهود الاقطاع والاستعمار ، والتي تأصلت بمرور الزمن فى حياة الناس حتى
أصبحت شيئاً عادياً فى حياة الأفراد والجماعات ، وأصبح تقبل غيرها أمراً
عسيراً يتطلب الكثير من الجهد والصبر والعناء ...

وتمتاز مشكلاتنا كذلك بتشعبها تشعب جذور النبات فهى تمتد الى كل
مجالات حياتنا فى المنزل والمدرسة والشارع ومكان العمل كما تمتاز أيضاً
بترباطها ترابط حلقات السلسلة التى ترتبط كل واحدة منها بالأخرى حتى
تليصعب علاج الواحدة منها دون النظر فى علاج الأخرى فى نفس الوقت .

وبهذه الصورة فرض على مجتمعنا مواجهة مشكلات عسيرة الحل :
فهى لعمقها تتطلب زيادة فى بذل الجهود ، وهى لتشعبها تقتضى مواجهة بالعمل
فى كافة المجالات وفى وقت واحد ، وهى لترباطها تلتزم المقابلة بمخطط شامل
متمكامل يتناول كافة الميادين .

وبناء على هذا كله ، تطلب الأمر ، لعلاج تلك المشكلات ، وأحداث التطوير
المطلوب فى المجتمع ، أن يقف المجتمع كله وبجميع قطاعاته ، وسائر أفرادها فى
مواجهة تلك المشكلات ...

وهكذا تهيأت الفرصة لكل مواطن أن يقوم بواجبه ، ويؤدي دوره في عملية التغيير والتطوير ، وأن يعمل لمقابلة المشكلات وتذليل العقبات وهذا لن يتأتى الا عن طريق الخدمة الموجهة لكافة أبناء الوطن سواء أكانت تلك الخدمات اجتماعية أم اقتصادية ، أم صحية أم ترويحية ، أم غير ذلك .

وليست الخدمة العامة موقوفة على الأهالي وحدهم أو على أجهزة الدولة وحدها ، ولكنها فرض مشاع بينهما ، لكل منهما نصيب فيه بقدر ما يستطيع من جهد وامكانيات . . .

دور المدرسة الحديثة في الخدمة العامة :

وكان أمرا طبيعيا أن تهتم المدارس في جميع الأقطار - باعتبارها حقول التربية - بالخدمة العامة ، كعنصر رئيسي في التربية ، تعتمد عليه في صنع وإنتاج رجال المستقبل وتربية الشباب تربية اجتماعية سليمة .

ولم تتوان المدرسة العربية الحديثة في تطبيق هذا الاتجاه العالمي فأسهمت في خدمات مناسبة للبيئة التي تعيش فيها وبخاصة بعد أن استحدثت الخدمة الاجتماعية المدرسية ، واعتبرت المدرسة مؤسسة اجتماعية لها خطرها ووظيفتها في خدمة البيئة المحلية بوجه خاص وفي تطوير مجتمعنا الاشتراكي الناهض بوجه عام .

وهكذا اعتبرت المدرسة مركز القيادة والتوجيه في المجتمع الذي يحيط بها وهي بهذا تمثل دور الرائد له ، فهي دائما في الطليعة ، تدأب على رفع مستوى الحياة والنهوض به وتدفع قدما بعجلة تطوره وتقدمه وازدهاره .

ويقتضى مركز المدرسة في المجتمع ورسالتها من حيث انها معمل الريادة وبوتقة التوجيه السليم وحاضنة الأجيال المستقبلية ، يقتضى بأن تبدأ بنفسها بالخطوة الأولى ، لأنها تضم من الرواد والقادة ، من يقبذون على وضع أسس التعاون ، ورسم خطة تبادل المنفعة والتعاون بين المدرسة والبيئة . . .

وهكذا أصبحت المدرسة تمثل مركز الريادة التربوية والاجتماعية بين تلاميذها وفي المجتمع المحيط بها أيضا ، فصار لزاما عليها أن توسع مجالها وتؤثر في المجتمع :

أولا - عن طريق تربية أفرادهم وثقيفهم والنهوض بهم وتخريج مواطنين متفهمين لمشاكل بلادهم .

ثانيا - عن طريق إتاحة الفرصة لطلابها لاجداث التطوير المطلوب بما يؤدونه من واجبات لخدمة بيئتهم ، وما تؤدي اليه تلك الخدمة نفسها من تربية النشء تربية اجتماعية قومية صالحة تحقق النمو الاجتماعي لجميع المواطنين . . .

ولما كانت المدرسة لا تستطيع ، أن تضطلع بدورها في الإصلاح الاجتماعي في البيئة الا اذا عملت على تنسيق خدماتها العامة مع غيرها من المؤسسات والهيئات الموجودة في البيئة ، فلذلك كان عليها قبل كل شيء أن تسعى أولا الى تحقيق جو صالح من العلاقات بينها وبين البيئة والمجتمع الذي تعيش فيه بقصد احداث التطوير المطلوب والقيام بدورها فيما يسمى بخدمة البيئة أو الخدمة العامة .

وأصبح من الواجب على المدرسة أن تهتد لذلك بتعريف المواطنين برسالتها لتكسب استجابتهم وتأييد الرأي العام لها ، وأن تعمل كذلك على تبصير المواطنين بقيمة الترابط بينها وبينهم وما يحققه ذلك من نفع كبير للأبناء وللمواطنين أنفسهم . كما أن عليها كذلك أن تستغل امكانياتها ونواحي النشاط فيها لدراسة المجتمع الذي تعيش فيه والمحافظة على تراثه وميزاته الخاصة وتنميتها واكتشاف ما فيه من عيوب وانحرافات ، والعمل على علاجها أو تلافيها . كما ينبغي على المدرسة أن تعمل على تزويد ذلك المجتمع بكل ما يمكن أن يستوعبه من ضروب التحسين وعوامل التقدم ، فلا تقتصر على امداد المجتمع بأفراد عاديين شبيهين بأفراده ، بل عليها أن تحسن النوع الذي تخرجه ، فتعمل على أن يكون الناس أحسن صحة وأفضل خلقا وأعظم ادراكا وأكثر فهما لغيرهم وأشد فاعلية وأكثر مهارة في العمل وأوسع أملا في الارتفاع بمستوى وطنهم . كما أن عليها كذلك أن تعمل على تكوين الاتجاهات الاصلاحية في عقول الناشئة وتغذية تلك الاتجاهات حتى تتعشقا قلوبهم فيتحمسوا لتحقيقها حينما يتخرجون ليقودوا المجتمع فيحدثوا بذلك التطوير المطلوب .

ولكى تقوم المدرسة الحديثة بدورها الكامل في اعداد تلاميذها للخدمة العامة ينبغي عليها اتخاذ الوسائل الآتية :

♦ أن تكون مشاكل الحياة الرئيسية الكبرى هي المحور الذي يدور حوله البرنامج الدراسي ، فهناك المشكلات الصحية مثل سوء التغذية والعادات غير الصحية ، والمشكلات الاجتماعية مثل عدم التعاون والتواكل والسلبية والمشكلات الاقتصادية مثل انخفاض مستوى المعيشة ، كل هذه وغيرها تقدم مادة مناسبة للدراسة بالمدرسة اذا راعى المدرس البساطة في عرضها بما يتفق ومستوى التلاميذ .

♦ أن يكون العمل في المدرسة هو أساس التعليم ، وأساس كل نشاط يمارس فيها والمقصود بالعمل أيضا هو ممارسة ألوان النشاط الذي يعود بالنفع والخير على أفراد المجتمع فالطفل منذ دخوله المدرسة الابتدائية حتى نهاية تعليمه ينبغي أن يعيش في جو العمل ، وأن يكتسب عادات العمل المثمر ، وأن ينظر الى مكانه في المجتمع بقيمة ما ينتجه ، والعمل بالمفهوم الاشتراكي هو العمل الذي يعود بالنفع على أفراد المجتمع وبذلك يكون مفهوم العمل في المدرسة هو الذي يجعل التلميذ يشعر دائما بأنه عضو عامل في مجتمع.

يقوم على أساس العمل الجدى ، فهو العمل الذى يهيئه للاندماج فى الجماعة العاملة ويربطه بالنظام الاجتماعى القائم ، وهو العمل الذى يتجه نحو الانتاج والاسهام العملى فى وسائل النهوض بالمجتمع .

♦ **ألا تعتبر المواد الدراسية المختلفة والمعلومات والمعارف التى يحصلها التلاميذ غاية فى ذاتها ، وإنما هى فى الحقيقة وسائل تسهم فى حل المشكلات التى تواجه المجتمع وتطويره فى الاتجاه المرغوب فيه اذا استخدمت استخداما وظيفيا .**

♦ **أن توجه قدرات التلاميذ وهواهبهم بحيث تعمل لمصلحة الفصل والمدرسة والبيئة المحيطة ثم لمصلحة المجتمع الأكبر .**

♦ **أن يقوم التلاميذ بخدمات فعلية لمدرستهم ولبعثاتهم المحلية وللمجتمع بما يتناسب مع قدراتهم وامكانياتهم : ففي المدرسة يقومون مثلا بإصلاح الأثاث التالف وطلائه واجراء الترميمات البسيطة والمحافظة على نظافة المدرسة ورعاية حديقته وانتاج ما يلزم المدرسة من أدوات ؛ كل ذلك فى حدود امكانياتهم وطاقاتهم ...**

وبالنسبة للبيئة يشارك الطلاب مثلا فى رفع مستوى الوعى العام للنظافة والصحة فى أحيائهم عن طريق سلوكهم الشخصى والرسومات التوضيحية وتنظيم أيام يقومون فيها مع الأهلىن بحملات للنظافة والدعاية الصحية ، كما يمكن أن تهىء المدرسة مسرحا بسيطا يتنقل فى أحياء المدينة أو فى القرية لنشر الدعاية الصحية والاجتماعية والتعاونية والثقافية بين المواطنين . كما يمكن للطلاب أن يشاركوا فى نشر الوعى القوي المستنير بين المواطنين فى محيط مدرستهم عن طريق الندوات وحفلات التمثيل والمسرح المتنقل والمعارض واللوحات ...

كذلك يمكن تدريب الطلاب على تأدية خدمات عامة للمجتمع وذلك كالاسهام فى مشروع ناصر لتوسيع وتعميق قناة السويس أو المشاركة فى الأعمال التحضيرية لبناء السد العالى أو فى التطوع لمكافحة الأمية أو فى أعمال التعمير لبور سعيد بعد الاعتداء الثلاثى أو فى إزالة آثار العدوان الأخير على منطقة القناة أو الاسهام فى برامج الوعى الصحى والثقافى والاجتماعى ...

♦ **أن تتوثق الصلات بين المدارس وبنان الاتحاد الاشتراكى والمؤسسات وهيئات الخدمات العامة فى محيطها للمشاركة فى مجالات الخدمة العامة فى حدود امكانياتها وطاقاتها .**

♦ **أن يقوم الطلاب بتكوين جماعة للخدمة العامة فى المدرسة تقوم بالتعرف على المجتمع المراد خدمته وتجديد بعض احتياجاته التى يمكن مقابلتها عن طريق الخدمة التطوعية ثم الاتصال بالجهات المعنية سواء أكانت حكومية أم أهلية**

للافادة من جهودها فى تلك المجالات والانتفاع بمساعداتها المادية ، على أن تتصل تلك الجماعة أيضا بقيادة المجتمع الذى تريد خدمته وذوى الرأى فيه للتعرف على رأيهم والحصول على تأييدهم ومساعداتهم ، وفى ضوء ذلك تحدد الجماعة مشروعاتها وتقوم بالدعوة له ثم تبدأ فى تنفيذه ثم تتابعه وتقومه .

الأنسب التى ينبغى أن يبنى عليها اعداد الشباب للقيام بدورهم فى الخدمة العامة :

♦ **الوعى الواسع العميق بقضايا المجتمع المحلى ومشكلاته ،** وهذا يتطلب تربية قومية سواء داخل المدارس والمعاهد التعليمية متمثلا فى برامج التربية القومية المقررة فى المدارس والمعاهد والجامعات أو عن طريق منظمات التوجيه القومى ولجان الاتحاد الاشتراكى أو عن طريق وسائل الاعلام المختلفة مثل قوافل الثقافة القومية وحملات التوعية القومية وما تقوم به الصحافة والاذاعة المسموعة أو المرئية ونشر الكتب والمطبوعات التى تقوم بها الهيئات العلمية والفنية المختلفة كالمعاهد والجامعات والمؤسسات وذوى الخبرة من المواطنين .

فاذا توافر هذا الجو الذى يعيشه النشء ، ينمو وعيه ، وتوسع مداركه مع تقدمه فى مراحل نموه فى مراهقته وفى شبابه ، وبذا يصل الناشئ الى مرحلة الشباب وقد آمن عن وعى تام بمشكلات وآمال مجتمعه ؛ ومن ثم يكون أقدر من غيره ممن لم تتح لهم فرصة هذا النمو فى الادراك والوعى بطريقة مستمرة ومتصلة على تفهم ظروف وامكانيات مجتمعهم المحلى ، فيستطيع أن يسهم بنصيب واع فى عمليات التطوير المطلوبة .

♦ **الفهم السليم للأوضاع الثقافية والاجتماعية الموجودة فى المجتمع** وهذا قد يأتى عن طريق الاطلاع والدراسة لما أجرى من بحوث اجتماعية كما قد يأتى عن طريق برامج التعليم أو عن طريق المعسكرات الدراسية فى البيئة التى تنظمها المعاهد التعليمية أو منظمات الشباب المختلفة ويقتضى واقعنا الاجتماعى من المسئولين عن التربية والتعليم فى المدرسة وخارجها النظرة الرشيدة فى تراثنا الحضارى والثقافى بمواجهة صريحة تبدأ من الواقع لتحركه وتدفعه فى اتجاهات الثقافة الاشتراكية دون أن يصدهم عن هذه المواجهة تعصب أو تحيز ، فان التعصب صورة للجمود وعدم الحركة ، كما أن التحيز دليل الغرور المؤدى الى العزلة عن التقدم والتطور ؛ فالقول مثلا بأن كل ما ورد فى تراثنا يستحق التمجيد كما يستحق التمسك به لأنه تراثنا ، هو تعصب أعمى ، وهذا بطبيعة الحال لا يمنع من الاعتزاز به كفكر عربى بناء وفكر انسانى هادف ، وبهذه الطريقة الصريحة يمكننا أن ننظر الى تراثنا نظرة واعية تجعلنا نختار منه ما يلائم ظروفنا ويتواءم مع أهدافنا القومية ، ويكون زاداً لحاضرنا ، وهداية فى طريقنا الى المستقبل ، ويخرج بالموضوع عن مجرد المباهاة والتفاخر النسبى بالماضى .

كذلك الحال عند مواجهتنا لتراثنا الشعبي ، فلا ينبغي أن ننظر الى هذا التراث على أن كل ما فيه جميل وعذب وصادق في تعبيره وأصيل في قيمته ، وليس معنى هذا أن ننظر الى هذا التراث على أنه مجرد غناء لا نفع فيه ولا قيمة له ، ولكن نظرنا اليه ينبغي أن تكون نظرة فاحصة موضوعية علمية ، بحيث نستطيع أن نتعرف منها على ألوان التعبير والخلق في حياتنا ، وبحيث تكون تلك الدراسة العلمية أداة ترفع بواقعنا الى مستوى آمالنا .

على أن دراسة تراثنا القومي العربي العام ، لا ينبغي أن تصدنا عن دراسة تراثنا الشعبي المحلي بدعوى أنه يمثل التنوع والاختلاف بين الأقطار العربية أو أن نلجأ في دراسة هذا التراث المحلي الى إبراز المفردات المتشابهة . فحسب بقصد التدليل الساذج على قيام الوحدة الثقافية في الأمة العربية ، فإن الألوان المحلية والتعبيرات المتنوعة المثلة في ثقافتنا العربية انما هي دليل الحيوية والدينامية والجمال في تلك الثقافة ، وهذا التنوع في اطار الوحدة هو السبيل السوي الى تجديد الثقافة العربية العامة واثرائها .

♦ **تنمية الأسلوب العلمي في التفكير والتخلص من التحيزات الضارة .**
والتدرب على ممارسة التفكير الناقد خلال المناقشة والتجريب الذي ينبغي تشجيعه وعدم التخوف منه ما دام في اطار الصالح العام ، فإن الحياة المتطورة تجريبية في أساسها . . .

♦ **الاهتمام بتربية القيم الخلقية والروحية النابعة من الضمير الانساني**
الحى لتنمية الحساسية الاجتماعية بما يعانيه أفراد المجتمع المحلي بوجه خاص والمجتمع الكبير بوجه عام .

♦ **الاسهامات الفعلية في نواحي النشاط المختلفة التي يتطلب المجتمع القيام بها** بحيث تبذل تلك الاسهامات من جانب شباب الأمة : ولا أقصد بالشباب هنا قطاعا معينا من المجتمع في جميع الأعمار ولا عمرا معينا في جميع القطاعات ولكن الشباب في جمهوريتنا هو جميع المواطنين ، هو الشعب كله شبان وشيبة ، رجاله ونساؤه ، كل على قدر جهده وامكانياته .

♦ **الفهم الدقيق والمهارة الفائقة في استخدام الأساليب العلمية والوسائل الحديثة في حل المشكلات** سواء في الميادين الفكرية أو الصناعية أو الاقتصادية أو الاجتماعية وهذا يستلزم العناية بالدراسة المنظمة في المدارس والمعاهد والكليات مع الاستمرار في التدريب والاطلاع على أفضل ما وصل اليه التفكير الانساني .

♦ **الفهم الدقيق والمهارة الفائقة في استخدام الأساليب العلمية والوسائل والتطوير** حتى يمكن أن يتم العمل ويؤتى ثماره المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت . . .

♦ **حسن اختيار القادة والرواد والعلمين** ، اذ عليهم يقع الغبء الأكبر في توعية واعداد الشباب في كافة مجالات النشاط وينبغي أن نطمئن الى الى ايمانهم العميق بوطنهم ووعيمهم بأهداف وآمال ومشكلات المجتمع وثقتهم بإمكانية تطويره نحو مستقبل أفضل .

فى تدريس الرياضيات

للدكتور محمد العطرونى
كلية المعلمين - جامعة أسىوط

مقدمة : إن موقف الإنسان تجاه الرياضيات قد أخذ صوراً مختلفة عبر الزمن . ففى الوقت الذى كان الاهتمام الرئيسى للإنسان هو علاقته بشىء أو أكثر من الأشياء الموجودة فى الطبيعة كانت الرياضيات اختراعاً مقدساً وسراً غامضاً .

وعندما تركز انتباه الإنسان على الطبيعة والكون وعلاقته بهما استخدمت الرياضيات بقوانينها أداة التعبير عن محتويات تلك الطبيعة وهذا الكون وأصبحت لغتها هى اللغة المناسبة لاستكشاف الطبيعة الأرضية والكونية فى بادئ الأمر بالنسبة لعلوم الفيزياء والفلك ثم العلوم الطبيعية فيما بعد ، بحيث كانت الرياضيات - رغم تطورها فى خط مواز لهذه العلوم الطبيعية - تساعدنا فى مشكلاتها والتعبير عن نتائجها . ولذلك كانت الهندسة عند رينيه ديكارت « René Descarts » ١٥٩٦ - ١٦٥٠ هى النموذج الذى يجب أن تجاهد جميع العلوم الأخرى فى محاكاته . وكان علم الميكانيكا هو الباعث الحقيقى للتقدم الحاسم فى القرنين السابع عشر والثامن عشر حيث قاد نيوتن ١٦٤٢ - ١٧٢٧ ، وليبنيز ١٦٤٦ - ١٧١٦ هذا التقدم بوساطة حساب التفاضل والتكامل .

وعندما كشف الإنسان أنه مركز توجيه وتيسير العالم واقتنع بأن الرياضيات نشاط ابتكارى للعقل البشرى ، ظهرت الحاجة الى دراسة أصول الرياضيات ، فاتجه علماء الرياضة الفلاسفة الى حل مشكلة الأصول فى الرياضيات على أساس هذين الاتجاهين الرئيسين :

١ - البحث عن أصول بوطيدة فى أحد الفروع وفحصه بإسهاب كبير . وقد اختير فصل الأعداد الصحيحة لهذا الغرض .

٢ - الالتجاء الى نظم ذات مجال أرحب للرياضيات . وقد جرب علم المنطق والقياس ، ولكنه امتص تدريجاً فى الرياضيات وأخذ أسماء كثيرة منها المنطق الرمزى ، نظرية الأصول وكان واجب رياضيات القرن التاسع عشر هو التقدم الى ابتكار علاقات عقلية ظهرت على أثرها أنواع جديدة من الجبر . ولذلك كانت أعمال ريتشارد ديدكيند ١٨٣١ - ١٩١٦ وفريد ريش فريج ١٨٤٨ - ١٩٢٥ ودافيد هيلبرت ١٨٦٢ - ١٩٤٣ وآخرين فى نهاية القرن الماضى فى اتجاه المجرد والعلاقات التى هى مبعث فهم ما درس فى الرياضيات من تراكيب . وإذا كانت توجد

دراسات منفصلة فى الرياضيات فهذا فقط لأن علماء الرياضيات يسمون
المجرد شيئاً هنا وشيئاً آخر هناك ، وإن طبيعة النشاط الرياضى -
الذى يعرف أحياناً بأنه ادراك العقل للعلاقات الجوهرية فى الموقف الذى
يشارك فيه - تقتضى أن تندمج هذه الدراسات بعضها فى بعض وأن
تدرس التراكيب التى تتضمنها ؛ ضرورة انسانية يتطلبها الاتصال بين
البشر .

حتمية تدريس الرياضيات الحديثة :

إن دراسة فاحصة لمناهج الرياضيات بمدارسنا تدلنا على الهوة السحيقة
بين ما يتعلمه التلاميذ وبين الرياضيات المعاصرة . فكل الرياضيات التى تدرس
لتلاميذنا حتى نهاية المرحلة الثانوية لها من العمر ما يزيد على ٢٠٠ عام .
ولذلك يمكن القول بأن تدريس الرياضيات يتضمن نظاماً خاصاً يمكن تسميته
« النسيان المزدوج » ، بمعنى أن أستاذ الجامعة يطلب من طلابه فى بدء دراستهم
الجامعية أن ينسوا ما تعلموه من رياضيات فى المدارس الثانوية لأن معلوماتهم
بعيدة كل البعد عن متطلبات العلم الحديث . وبعد سنوات قليلة العدد يعود
بعض خريجي الجامعات للمدارس مدرسين للرياضيات وينسون بالتدريج
ما درسوه بالجامعة لانعدام صلتهم بموضوعات منهج الرياضيات المدرسية .

وقد اهتم المؤتمر الدولى لعلماء الرياضيات الذى عقد فى موسكو هذا
العام - وحضره ما يقرب من ٤٠٠٠ من المهتمين بالرياضيات من جميع انحاء
العالم - بموضوع تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية . وكان الدافع الى
الاهتمام الكبير بهذا الموضوع هو الهوة العميقة التى تفصل بين الرياضيات
الحديثة والرياضيات التى تدرس بالمدارس فى هذا الثلث الأخير من القرن
العشرين . وطرح العلماء أمامهم هذا السؤال : كيف يمكن تضيق الهوة بين
الرياضيات المدرسية وعلوم الرياضيات المعاصرة ؟

وظهر فى المؤتمر كثير من الاتجاهات بشأن تطوير تدريس الرياضيات
بالمدارس نذكر أهمها فيما يلى :

١ - إيمان البعض بعدم فصل الرياضيات المدرسية عن المجالات التى تستخدم
فيها الرياضيات وهى العلوم الطبيعية وعلوم المهندسين . ولذلك يجب
أن يشتمل المنهج على مفاهيم التفاضل والتكامل والاحتمالات وأسس
عمليات الآلات الحاسبة . وقد شرح هذا البرنامج أجد علماء
الرياضيات الحديثة البارزين بالاتحاد السوفيتى هو : أ . كولموجوروف
A. KOLMOGOROV .

٢ - وآمن البعض الآخر بأن الهدف الأساسى من تدريس الرياضيات يجب - فوق أى
اعتبار آخر - أن يكون تعليم التلاميذ المضمون المجرد وأهم التراكيب للعلوم
الرياضية . وقد أوضح عالم الرياضيات البلجيكى GEORGES PAPY فى بحثه
تحت عنوان "Geometry in Modern Mathematical Education"

كيف أنه وبعض من زملائه قد قاموا لأول مرة بتعليم التلاميذ أساسيات نظرية الفئات والعلاقات وجعلهم يألّفون مفاهيم المجموعة والمجال والاعداد الحقيقية . وعلى هذه الأسس أمكن للتلاميذ فهم الفراغ الموجه Vector Space الذي يعتبر الفراغ الأقليدي بأى عدد من الأبعاد حالة خاصة منه .

ولذلك فإن النظرة الحديثة للرياضيات تعتبر ثورة تحتم تجديد التدريس بمدارسنا فى جميع المستويات اذا أردنا للأجيال المساعدة استيعاب الرياضيات وفهمها بسهولة ، لأن تدريس الأفكار والأساليب واللغة والرموز الحديثة للرياضيات يسهم بدرجة كبير جدا فى تحقيق هذا الهدف . وهذا يستدعى تخليص مناهج الرياضيات من الحشو والموضوعات التى تعتبر غير ذات أهمية فى هذا الثلث الأخير من القرن العشرين .

ومن ناحية أخرى فإن تجديد مناهجنا الرياضية بتضمينها الرياضيات الحديثة يكسب تلاميذنا المرونة العقلية ؛ اذ يمكنهم أن يدرسوا على سبيل المثال - نظرية الفئات وعلاقتها بالمنطق .

وتجديد مناهجنا فى الرياضيات ضرورة ملحة لنا باعتبارنا دولة نامية أردنا أن نلحق بالدول المتقدمة فى مضمار العلم . فقد ظهر كثير من الموضوعات الرياضية الجديدة نتيجة للبحث عن حل مشكلات علمية معقدة مثل رياضيات الحسابات الالكترونية ، كما ظهرت موضوعات أخرى نتيجة الدراسة البحتة ، مثل الجبر الذى ينسب الى جورج بول George Boole (١٨١٥ - ١٨٦٤) والمنطق الرمزي والتوبولوجيا والجبر الخطي والهندسات اللاقليدية ، وعلى ذلك تأتى أهمية الرياضيات الحديثة ودورها فى أمداد العلوم الطبيعية والتكنولوجية بالاساليب التى تمكنها من التطور وحل المشكلات المتعلقة بها . وبالإضافة الى دور الرياضيات الحديثة المعروف فى العلوم الطبيعية وعلوم المهندسين ؛ فقد أصبحت أيضا أداة للدراسة فى العلوم الاجتماعية ، ودراسة مشاكل النمو السكاني والعلوم الاقتصادية والانتاج الصناعى وإدارة الأعمال والعلوم العسكرية والطيران وأبحاث الفضاء

ولذلك يجب أن يتعلم التلاميذ عن طريق المناهج الحديثة وفى عمر مبكر جدا استخدام لغة الفئات وجبرها لأن رمزية ذلك تمتاز بالبساطة والدقة . وبذلك يتعودون على التفكير بأسلوب الفئات والعمليات .

ومع جبر الفئات يمكن تدريس أصول المنطق . فقد لوحظ أن طلابا تزيد أعمارهم على تسعة عشر عاما لا يستطيعون التعليل والاستدلال وليسوا بقادرين على شرح التعاريف والنظريات بطريقة واضحة ومضبوطة ، الأمر الذى يرجع الى القصور فى تدريبهم على هذا النوع من النشاط الذهني .

وفى وقت مبكر جدا أيضا يجب أن يدرك تلاميذنا مفهوم الدالة . ولهذا الغرض يجب أن يدرسوا أمثلة مختلفة لدوال مأخوذة من الحياة والجبر والحساب

والهندسة والفيزياء . . ويجب أن يعرفوا كيف يكونون الدوال والدوال العكسية ويتعرفون على التحويل ومجموعة من التحويلات . وبالتدريج يمكن أن يدرس التلاميذ تراكيب أكبر للتكافؤ والترتيب وتراكيب جبرية وتوبولوجية مما يمكن دراسته - على مستويات مختلفة - من بداية المرحلة الإعدادية أى من سن الثانية عشرة تقريبا .

ويجب أن نتحرك رأسا الى النظريات الرئيسة التى تشمل عددا كبيرا من النظريات الخاصة مع تطبيقات مباشرة . وعلى سبيل المثال : فى الهندسة يمكن تناول التراكيب المتشابهة للمستوى أو للفراغ . ويمكن تدريس جبر الموجهات ؛ الأمر الذى يختزل الأجزاء الهامة للهندسة الى حسابات قليلة بسيطة .

وان أسس تدريس التحليل - حتى على المستوى المدرسى - هى الجبر (جبر الفئات ، المجال ، الجبر الخطى والمجموعات) والتوبولوجى . ونفس الأسس الجبرية تدعو الحاجة اليها أيضا عند دراسة الهندسة (ونعنى دراسة الفراغ الموجه لبعدين أو ثلاثة أبعاد . . .)

لذلك صار من الضروري التفكير فى تدريس للرياضيات نسيجه الانساشى هو التراكيب الأساسية وفيه يعاون كل من الجبر والهندسة الآخر : الجبر برمزيته وعملياته والهندسة بلغتها المرتبطة بالبداية ، والهندسة تمد التحليل بطاؤه التوبولوجى والتفسير الملائم للتكامل والتفاضل ، والتحليل بدوره يعطى الجبر منبعا غنيا من المجموعات والفراغات الموجهة .

ومن الواضح أن الحاجة ملحة لوضع كتب مدرسية تربط الحديث بالقديم فى الرياضيات ثم يجرب تدريسها قبل تعميمها بالمدارس . وهنا تقع المسئولية على علماء الرياضيات وطرق تدريسها بالجامعات تأدية لواجب ضرورى لا يقبل التأجيل . ان هذه المسئولية تحتم عليهم أن يكفوا عن مجرد النقد والاشارات غير الواضحة ويجب أن يبدؤوا حوارا مفيدا مع مدرسى الرياضيات بالمدارس لشرح الجديد من الرياضيات ومساعدتهم فى تأليف الكتب المدرسية التى تلائم كل مستوى تعليمى من حيث اللغة والأسلوب والطريقة الرياضية فى عصرنا الحديث .

وفى مجال الاستكشاف والبرهان فان الانسان عادة لا يحاول برهنة أية قضية ان لم يكن لديه بعض الاجساس وبعض الأسباب للاعتقاد بأنها صحيحة ، وتلك عملية استقرائية فى غاية الأهمية بالنسبة لميدان الفكر الرياضى . وكلنا يسمع عن حمام أرشميدس (٢٨٧ - ٢١٢ ق . م .) وندائه « وجدتها وجدتتها » ، وقصة نيوتن وتفاحته مما يلقى بعض الضوء على ما يصحب النشاط ذهنى مما نسميه التفكير الابداعى أو الابتكارى . ولقد وصل جاك هادامارد فى كتابه « سيكولوجية الابتكار فى ميدان الرياضيات » بناء على الاستفتاء الذى وجهه الى عدد من علماء الرياضيات بشأن الظروف التى أحاطت باستكشافاتهم؛ وصل الى أنه توجد - بوجه عام - أربع مراحل فى هذه العملية :

♦ فترة التفكير العميق .

♦ فترة الراحة أو الانتباه الأشياء أخرى .

♦ ومضة فجائية من الاستبصار تثير العواطف وتهزها . وليس من الضروري أن يكون الانسان أرشميدس أو نيوتن أو جاوس لتكون لديه هذه الومضات من الاستبصار بل الناس سواسية في هذا ، والرياضيات كغيرها من الأمور .

♦ فترة تفحص فيها نتائج الومضة الفجائية من الاستبصار بعناية ثم يحدث التقدم .

وقد لا تلين المشكلة بذلك المجهود الكبير المبذول فيها فتترك جانبا ، ولكن العقل اللاشعوري يستمر في عمله بعد أن يتخلى العقل الشعوري عن العمل في المسألة . ومن ثم يبرز الحل يوما ما عندما يكون الانسان في حال من الاسترخاء وعقله لا يفكر في المشكلة بطريقة شعورية .

ان هذا التسلسل الذي تؤكد طبيعة البشرية يوضح بجلاء أن الاستكشاف يأتي قبل البرهان ولكننا نغفل هذا المنطق - للأسف الشديد - اغفالا يكاد يكون تاما في تدريس الرياضيات ، ولا نزال نقدم تلاميذنا على مذبح البرهان لوثن التدقيق الرياضي . ولعل هذا الاغفال يرجع الى كتاب « الأصول » لأقليدس الذي اعتبر كتابا مدرسيا ، ودام تدريسه في المدارس لعدة قرون. ولقد ألف اقليدس كتاب « الأصول » هذا فيما بين سنتي ٣٣٠ و ٣٢٠ ق . م . وكانت معظم حقائقه - إن لم تكن كلها - معروفة قبل برهنة اقليدس لها بزمان طويل ، الا أن فضل اقليدس تركّز في تنظيمها في سلسلة منطقية قياسية تقوم على أقل عدد ممكن من التعاريف والبدهيّات والمسلمات ، ونجح في ذلك نجاحا كبيرا كان من نتائجه التأثير الشديد على الفكر في العصور الوسطى . وعلى الرغم من أن « الأصول » يعد من الأعمال الرائعة في دائرتي المنطق والفلسفة أكثر مما هو في دائرة الهندسة الا أنه كان السبب في طغيان البرهان حتى أصبحت الفكرة السائدة « أن البرهان هو لب الرياضيات » . ولقد نتج عن هذا أن تضايق معظم التلاميذ نتيجة عدم الشعور بجدوى دراساتهم الرياضية وبخاصة الهندسة حيث يقوم المران في غالبته على الأسئلة التي تتطلب مجرد بيان كيفية الحصول على نتيجة معينة دون أن يتيح له الفرصة لظهور المبادأة في ادراك نوع النتيجة التي يمكن أن تترتب على المعطيات أو في استخلاص نتائجها هو . فالأسئلة دائما تأخذ الشكل « معلوم أ أثبت ب ، ولكن التلميذ غالبا ما يعود ليسأل : كيف وجدت النتيجة باديء ذي بدء ؟ أو ما فائدة كل هذا ؟ وتأخذ المسألة حينئذ صورة الألغاز .

ولكن الحل المستمر للألغاز الرياضية لا يخلق من التلاميذ رياضيين ، لأن عالم الرياضيات الحقيقي نادرا ما يواجه بجواب لمسأله ، بل عليه أن يفحص معلوماته ويستنبط منها نتائج محتملة أو يقترح علاقات ممكنة ثم يحاول

اختبار صحتها • هذا وقد لوحظ أن النتيجة التي يستكشفها التلميذ بنفسه تعطيه قدرا من الرضا أكبر بكثير من مجرد تتبع سبيل نتيجة وجدت من قبل بوساطة شخص آخر ؛ واذن يجب أن يكون أساس الرياضيات بمدارسنا هو تربية الخلق والابداع وذلك يجعل التلميذ يشغل مكانة طالب الأبحاث لا مكان من يقوم بحل الألغاز • •

ويجب أن يلاحظ أن ذلك ليس معناه إلغاء التمارين على النمط المعتاد « معطى أ ، برهن ب » ، إلغاء تاما ، بل يجب أن تضاف إليها تمارين من نوع مختلف خاصيتها الأساسية هو أن النتيجة النهائية ليست معروفة • وذلك على نمط الأمثلة الآتية :

١ - أ ج ب ، أ د ب زاويتان متساويتان في نفس الجهة من أ ب • منصفا هاتين الزاويتين يقابلان أ د عند ف ، ج ب عند هـ ، أ ب عند م ، ن ويتقاطعان عند ك • ج ب يقطع أ د عند ل • وصل ج د ، ف هـ • أوجد ما يمكنك من علاقات من هذه المعطيات •

٢ - اختبر المجموعات الآتية من الأعداد :

$$١ + ٢ + ٣$$

$$١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥$$

$$١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥ + ٦ + ٧$$

$$١ + ٢ + ٣ + + + ٩$$

اذكر ما تستطيع من ملاحظات • اكتب مجموعات مشابهة أخرى • هل يمكنك ابتكار طريقة سريعة لجمع كل مجموعة؟ وهل يمكنك تطبيقها على المجموعة الآتية :

$$١ + ٢ + ٣ + + + ١٠١$$

وكذلك على المجموعة

$$١ + ٢ + ٣ + + + ن$$

وختاما فان أسلوب كتابة الكثير من الكتب المدرسية المقررة يتبع الطرق الاقليدية ، حيث كل شيء يجب أن يكون قائما على البديهيات والمسلمات والتعاريف • أما الأساليب التي تقوم على تنظيم العمل حتى يستكشف التلاميذ القوانين والأسس بأنفسهم فلا تنال أى اهتمام من القائمين بالتدريس ، لذلك تعرض الرياضيات على التلاميذ بطريقة عكسية لكيفية تطورها ، ولا عجب أن يشعر الكثير من التلاميذ الأذكاء بصعوبة الرياضيات ذلك لأن عكس الوضع الطبيعي للعرض يصددهم عن المادة • ونتيجة لهذا الاجراء نفقد عددا كبيرا من التلاميذ كان يمكن أن يصبحوا علماء للرياضيات في المستقبل •

ان الأسلوب الاقليدى يمتاز بالاقتصاد والترتيب المنطقى • ولكن المنطق يقتضى أن يكون كل شيء معروفا من قبل • فلا يمكن كتابة أية كلمة بدون المعرفة الكاملة لما سيتبعها • ولذلك يجب أن يكون شعارنا في التدريس هو : « الاستكشاف يأتى قبل البرهان » •

تعليقات على مفهوم الخطة في التربية الفنية

في ضوء ندوة التربية الفنية الميدانية
التي عقدت بالمعهد العالي للتربية الفنية في ٨ يناير ١٩٦٧
للدكتور محمود البسيوني
عميد المعهد العالي للتربية الفنية

يرتبط مفهوم الخطة في كثير من الأذهان بمعان مختلفة ، ومهما حاول العلماء تحديد هذه المعاني تحديدا علميا ، وكتبوا فيها المؤلفات ، فإن المفهوم يظل محتاجا الى عملية تكييف حينما نتجه الى الميدان الواقعي . فمن بين القضايا التي تثار هل يصمم المعلم خطته مقدما بتفاصيلها قبل أن يقوم بالتنفيذ بحيث لا يترك مجالا الا حده مقدما ، أم أنه يضع الخطوط العريضة وبعد ذلك يعيد تكييف هذه الخطوط في أثناء عملية التنفيذ بعد أن يكون قد اطمأن الى سير تجربته وأدرك استجابات التلاميذ فأعاد النظر في كل خطوة في ضوء هذا التنفيذ .

والواقع أن هذه القضية الأولى تتعلق الى حد كبير بمفهومنا عن العملية الابتكارية . وخلاصة الرأي فيها أن المبتكر يخطط لانتاجه ولكنه يعدل هذا التخطيط في أثناء عملية التنفيذ ، ويعطي الفرصة لتكشف الجديد الذي لا يستطيع أن يعرفه بتفاصيله مقدما ، ولو أنه عرفه لكان كل ما يقوم به عمليات تنفيذ آلية تتعارض مع مفهوم الابتكار .

وقد أثارت قضية أخرى حول أسس الخطة ومن بينها مراعاة التلميذ . ان التلميذ ليس له معنى ثابت محدد ، والخبرة السابقة لكل تلميذ تلعب دورا كبيرا في تحديد استجابته لأي قضية فنية . والخطة المعروضة للايضاح تمثل تجربة مع طلبة في السنة الأولى بكلية المعلمين يعدون لتدريس اللغة الانجليزية أو الفرنسية ، وليس لهم دراية بالناحية الفنية الا ما درسوه في وقت محدود بالمرحلة الثانوية : ان هؤلاء الطلاب قد كونوا مجموعة من العادات من بينها الرهبة من التعبير الملموس ، والخوف من ايضاح أفكارهم عن الحياة المحيطة ايضاحا بصريا واعيا ، فكثير من هؤلاء لا يعرفون كيف يرسمون الأشياء الطبيعية ، ولا يستطيعون ايجاد النسب والأبعاد أو الظل والنور وغير ذلك من مشكلات الفن التقليدية . فكيف يمكن أن يسير المعلم مع مثل هؤلاء بخطة أساسها بصرى ؟

أن النتيجة الحتمية أنهم سيقنعون عن التعبير وسيترددون • وإن أجبروا على التعبير فسوف لا يقتنعون بنتائجهم التي تشبه إلى حد كبير رسوم الأطفال •

ولعلاج هذه المشكلة استمع الطلاب لحديث عن طبيعة الفن ، وقارنوا بعض الصور ببعض الآخر ، ثم طلب منهم فيما بعد أن يلعبوا على ورقة صغيرة بالخط والنقطة في الفراغ بحيث يحدثون تأثيرا جماليا داخل هذا الفراغ ، فالخطوط من طبيعتها تحصر مساحات ، وتترك من حولها مساحات من نوع آخر ، وبعد أن درست نتيجة الدرس الأول الذي كان الطلاب يقومون به في تردد وخوف لوحظ أن الكثير منهم يسأل أسئلة تقليدية منها : ماذا يدلنا هذا الرسم ؟ هل نستطيع أن نعتمد في تصويرنا على جسم إنسان أو نبات قبل إنتاجه ؟

وكان بعضهم يتردد في رسم الخطوط ، فبعضها كان يظهر ضعيفا ، وبعضهم استخدم المسطرة ، وبعضهم رسم النقطة واضحة ، وبعضهم اعوججت منه ، وكان المشكل لهؤلاء الطلاب كيف يخرجون رسما ذا طبيعة فنية بهذه القيود • ولقد ظهر بتحليل النتائج رغم أن جميعها مجردة أن هناك شخصيات متعددة ، ولاحت الفروق الفردية • فهذا طالب دقيق ، خطوطه رفيعة ونظيفة وتحصر بينها أشكالا مثلثية ، وذاك طالب ضيق المسافات في الوسط حتى أصبح الشكل أشبه بالكريستال بينما عالج الأشكال المحيطة في مثلثات متسعة ، وهذا ثالث كان يرسم الخطوط سميكة ويظهر فيها التردد والخوف ، وأبانت عن شخصيته المترددة ، بينما وقف أحد الطلبة يقول : إنه لا يستطيع أن يفهم ما يعمل ، وهناك طالبان رسم أحدهما النقطة والخط على شكل اثنين يتلازمان ، ورسم الثاني إنسانا ، وذلك رغم كل المحاولات في إبعادهم عن الصورة البصرية •

وحين حللت هذه النتائج وجد منطقيا أن يتجه الدرس الثاني إلى تنعيم للمساحات التي تحصرها الخطوط ، فعالج الطلاب ذلك بالأقلام الجافة ، والأقلام الرصاص ، وغطوا المساحات بتظليل قاتم ، أو بنقطة ، أو بدائرة ، أو مثلثات . وكانت النتيجة خطوة متقدمة عن الخطوة السابقة •

وفي الدرس الثالث رؤى أن يتحول الشكل إلى تلوين للمساحة بورق مقصوص ، ورأى الطلاب أمثلة من أعمال أصحاب الفن ، وأعمال غيرهم من الطلاب في هذا الصدد وجادت قرائحهم بإنتاج متنوع أحكمت فيه المساحات عن ذي قبل • ولم تتغير في الدروس الثلاثة مساحة الورق • وكانت الدهشة واضحة حينما لوحظ الطلبة والطالبات في الدرس الأخير ، فبعد أن علقت نتائجهم على السبورة أخذوا يتجمعون تدريجيا ويشير كل منهم إلى نتائج الآخرين وكيف تحققت وأياها أفضل • أما الدرس الرابع فكان قوامه مساحات هندسية بألوان الشمع مع تأكيد القيمة الملحمية •••

إن التردد الذي شوهد في البداية أخذ يتلاشى تدريجياً ، وبدأت أنواع جديدة من الاستجابة تظهر . إن أية خطة ليست غاية في ذاتها ، وإنما هي وسيلة من وسائل بناء المفاهيم والعادات والاستجابات السلبيمة لدى الطلاب . والأهم من ذلك كله أن الخطة لا قيمة لها إن لم تعدل في النهاية من سلوك المتعلم ، وقد كان واضحاً بجلاء أن الاتجاهات التي سادت في البداية ، والتي تمثل تردداً وخوفاً ووجلاً من المشكل تحولت إلى اهتمام وجرأة لتمييز الجميل من القبيح في الخطوة الثالثة ، وهذا في ذاته يعتبر تعديلاً في السلوك .

وحيثما عرضت هذه الخطة على طلبة اليسانس بشعبتي الرابعة أول وثان في المعهد العالي للتربية الفنية وفي صحبتهم بعض الأساتذة والمدرسين والمعيدين وطلبة ٧/٤ ، أثارت قضايا حول هذه الخطة ومدى نجاحها في تحقيق أهداف محددة . ومن بين هذه القضايا :

ما هي الأسس التي استندت إليها هذه الخطة ؟ وهل المدخل التجريدي فيها كان المدخل الأمثل ؟ أم كان الواجب أن يكون المدخل واقعياً ؟ قال البعض : إن الطلبة في هذه السن بصريون واقعيون ، وذهب في ادعائه إلى القول بأن عدداً كبيراً من الطلبة الشباب في سن ١٦ و ١٧ بصريون ، فكيف يمكن تبرير مدخل للتدريس لهم بخطة تجريدية ، بينما أساس الاتجاه عند هؤلاء بصرى ؟

وأيضاً قضية الحاشية وتغيرها ؟ فهل كان ينبغي ألا تغير الحاشية إطلاقاً ويظل القلم الرصاص هو الأساس ؟ وهل كان ينبغي أن تتنوع كما حدث وما مدى التزام ذلك بالأسس العلمية للخطة ؟ ثم عارض أحد الجالسين فكرة تثبيت مساحة الورق ، وطالب بأن تترك الحرية للطلاب في اختيار مساحة الورق التي تتفق مع أفكارهم . وأثار البعض مفهوم الطبيعة وقال : إن هذه الدروس لا تعترف إطلاقاً بالطبيعة ، أما كان ينبغي أن يكون المدخل فيها استغلال موضوعات طبيعية تيسر عملية التجريد على التلاميذ : مثل الاستعانة بموضوع « شبكة الصياد » .

ونوقشت مشكلة حول مقياس النتيجة ، هل يمكن أن ننظر إليها في ذاتها أم أن النظرة يجب أن تنقذ بالهدف ؟ ودارت مناقشة حول الموجهة ومدى ارتباطها بالأنواع البصري وحده . وتسأل البعض عن مدى اعتماد الموضوعات التجريدية كالتي عالجتها الخطة على مواهب ؟ وقال البعض متسائلاً أهذه خطة أم تجربة ؟ ورأى أن الخطة ذات هدف محدد يمكن التكهّن به أما التجربة فرغم وجود هدف لها إلا أن نتائجها غير معروفة . وحدث نقاش حول الربط بين هذه الفكرة ، والتفكير العلمي والابتكار ومفهوم الخبرة ...

ثم أثارت قضية حول الملل وقال من أثار هذه القضية إن تثبيت الحاشية ، ومساحة الورق ونوع الموضوعات ؟ يؤدي حتماً إلى ملل من جانب الطالب ، ورأى البعض أن الملل لا يورث بالضرورة نتيجة هذه العوامل ، فقد يجد المتعلم

تنوعا ووفرة في معالجة المشكلة في كل حالة بطريقة تشغل وقته ، وفكره ، وان العبرة بالمسكلة التي تعاني من خلال الموضوع والحامة والوسيلة وليس الحامة في ذاتها أو الوسيلة في ذاتها . **وأضادت المناقشة جانبا من تأثير العرف الاجتماعي في تكوين المفاهيم الفنية** بأن كثيرا من العادات والتقاليد التي تنتشر في الأوساط الاجتماعية تلعب دورا لا شعوريا في تكوين المفاهيم المؤثرة في التدوق وبدون أن يعي المتعلم ما هو بصده يكون قد طبق أفكاره لا شعوريا في العادات التي يمارسها . وليس من سبيل لتعديل تفسير العرف الاجتماعي ما لم نعتبر بالجو المحيط بالمتعلم ونخلق له البيئة الجديدة التي تساعد في تكوين هذه المفاهيم الجديدة والاستجابات التدوقية التي تتميز بالحس .

وأثيرت مشكلات حول النتيجة وقيل في تقويمها انها لا بد أن تقاس بالهدف الذي سعى في تحقيقه المعلم . بل والأكثر من ذلك أن الهدف في ذاته قد يكون المعيار لقياس النتيجة ، والنتيجة المثل لها صدى نفسي في كيان المتعلم بحيث تظهر آثارا في سلوكه .

ان هذه القضايا العديدة التي أثارها هذه الحطة المعروضة ستجعلنا نحدد بدون تردد مفهوم **حرية التلميذ** ؛ اذ لازال المفهوم عن حرية التلميذ أنه كلما تركت له الفرصة للاختيار غير المقيد كان ذلك داعيا لتكوين شخصيته ، ولكن الحقيقة أنه لا توجد حرية مطلقة فلا نستطيع أن نلقى بالمتعلم في الماء ليسبح دون أن يكون قد اكتسب من قبل المرات الكافي ليستطيع السباحة . فكثير من القيود التي تبدو في ظاهرها مقيدة للحرية ان هي في الواقع الا نوافذ من خلالها يكتسب المتعلم المهارات والامكانيات والعادات التي تمكنه من حسن استغلال حريته . ولا يمكن أن ننظر الى التنوع على أنه غاية في حد ذاته ، فالموضوع والحامة ومساحة الورق كلها في أي وضع قيود ولكن المعلم الدارس هو الذي يصنع هذه القيود بحيث تمكن المتعلم من اكتساب الخبرة حقيقة . أما أن تترك كل هذه الوسائل لاختيار المتعلم الذي لم ينضج بعد فانه كثيرا ما يسيء استغلالها ولا يصل الى نتائج ذات قيمة .

وكل ما أثير حول الطبيعة جدير بالاعتبار اذ ان الطبيعة في العصر الحديث لم تعد ذات مظهر ثابت . وبعد أن كشف العلم عن الميكروسكوب والعِدسات المكبرة وبعد أن اخترعت الطائرات أصبحت النظرة الى الطبيعة لا تنقيد بنظرة معينة . ثم ان الانسان في ذاته مظهر من مظاهر الطبيعة يحملها في دمه وفي توافقاته وإيقاعاته التي تنظم صحته وتفاعلها مع البيئة ، ولذلك فعندما يعبر الطلاب عن موضوع تجريدي فانهم يعيشون في الواقع .

ما نريد أن نؤكد هو أن الحطة لا يمكن تقنينها ، فكل موقف له كيانه الذاتي الذي يحتم على المدرس أن يفكر فيه بعقلية ابتكارية وبفكر مفتوح وبمرونة وأصالة لا تعرف القيود .

أخبار الرابطة

الصحيفة :

■ نرجو أن ترسل التعليقات ووجهات النظر الخاصة بموضوعات الصحيفة باسم سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير - القاهرة .
■ إذا لم تصلك - أيها الزميل الكريم - صحيفة التربية على عنوانك بالعمل فالرجاء إرسال عنوان منزلك حتى نرسل اليك أعدادها عن طريق هذا العنوان .

■ المقالات التي ترد الى الصحيفة - ولا تشير لجنة الصحيفة بنشرها - موجودة بمقر الرابطة وتسلم لأصحابها عند طلبها في أى وقت .
■ نرجو لجنة الصحيفة من كل صاحب مقال أن يذيل مقاله بملخص له لا يزيد على نصف صفحة باللغة الانجليزية ان أمكن والا فباللغة العربية .
■ تعلن الصحيفة أنها على استعداد لعرض الكتب التربوية والنفسية التي تتلقاها من مؤلفيها الراغبين في ذلك . فمن كانت لديه الرغبة فليرسل نسخة من مؤلفه باسم سكرتير تحرير صحيفة التربية .

النشاط الثقافي :

- عقدت الرابطة ندوتها الثانية عن « مشكلة الدروس الخصوصية » في الساعة السادسة مساء الأربعاء ٢٩ نوفمبر ١٩٦٧ بنادى الرابطة .
وقد اشترك في هذه الندوة السادة الأساتذة :

محمد توفيق السيد : مدير عام التربية والتعليم بمنطقة وسط القاهرة
صلاح لطفى : مدير الشؤون الفنية بإدارة التعاون العربى
نجى الله حامد الطنطاوى : المدرس الأول للغة العربية بمدرسة الأورمان الثانوية النموذجية

محمود الضالعى : عضو الجماعة القيادية بوزارة التربية والتعليم
- ندوة دينية : تحدث فيها الأستاذ الدكتور احمد الشرباصى فى مساء الأحد ٢٣ ديسمبر - بمناسبة شهر رمضان المعظم - عن الجهاد فى الإسلام .
وحضرها سمو الشيخ صقر بن سليمان القاسمى حاكم الشارقة وكثير من الضيوف وزواد النادى من الزملاء .

الدراسات التربوية :

بدأ فريق الدراسات الحقلية فى اجراء بحث ميدانى جديد عن حى الدرب الأحمر بعد أن أنجز بحثه السابق عن حى الجمالية . وسوف يتجه البحث الجديد

نحو تغطية النواحي الجغرافية والجيولوجية والتاريخية والأثرية والسكانية والإدارية ، كما سيتناول الفريق بالدراسة التحليلية الخدمات المختلفة لإبراز مدى كفايتها مع تقديم الاقتراحات لتحسين الوضع .

المعارض :

تم اللقاء الشهري بين مجلس إدارة جمعية محبي الفنون الجميلة ومجلس إدارة الرابطة ، بنادى الرابطة . واشترك فى هذا اللقاء مجلس إدارة رابطة المكتبات المدرسية ، ودار حديث المجتمعين حول تكامل شخصية الفرد بتربية الناحية الجمالية مع الناحية العقلية . كما دار الحديث حول الاهتمام بكتاب الطفل والعناية بالناحية الفنية فى اخراج الكتاب بما يتمشى مع اهتمامات الطفل وتوضيح الكتاب باللوحات المعبرة عن سياق الكتاب . ثم دار النقاش حول أهمية الفن والعلم فى إزالة آثار العدوان وأن الفن يشجذ عزيمة المحارب ويعلى الروح المعنوية للشعب والجيش بجانب الارتفاع بمستوى الأداء العلمى فى كل ميدان .

شئون الخريجين :

■ رقى الى درجة وكيل وزارة ثلاثة من الزملاء فى ديسمبر الماضى وهم السادة الأساتذة : صالح عبد العزيز وكيل الوزارة بطنطا ، والدكتور محمد طنطاوى وكيل الوزارة بالاسكندرية ، ومحمد سليمان شعلان وكيل الوزارة بالمنصورة . وقد أقامت الرابطة لهم حفل تكريم بنادى الرابطة مساء الخميس ٢١ ديسمبر ١٩٦٧ استقبلتهم فيها أملا كبيرا لجميع الخريجين فى حمل مسئوليات القيادة التربوية فى مجال التربية والتعليم ، والى مزيد من الترقيات القيادية للخريجين .

■ قام وفد من مجلس إدارة الرابطة بزيارة المنصورة يومى ١٧ ، ١٨ ديسمبر ١٩٦٧ اشترك فيه السادة الأساتذة عزيز محمد حبيب رئيس الرابطة وكامل حسن أبو غالب نائب الرئيس وعمود عبد العزيز يوسف الأمين العام ، وذلك للقاء الزملاء الخريجين بالدقهلية وتدعيما لأواصر الرباط بين الزملاء وتجميعا لهم والسير برسالة الرابطة . .

بيت الصحافة والقراء

تعليق على مقال السيد الأستاذ الدكتور وزير التربية
الذى نشر فى العدد الأول من الصحيفة هذا العام

السيد الأستاذ رئيس التحرير :

قرأت مرارا مقال السيد الوزير الذى أوضح فيه فلسفة العصر فى عالم التربية والواقع أن المدرس اليوم فى أشد الحاجة الى زاد تربوى يطور به اتجاهاته وأساليبه فان اعداد الطفل لعالم الغد لم يصبح فى مقدورنا نحن المدرسين نظرا لطبيعة العصر الذى نعيش فيه ، اذ تتوالى الاختراعات وتتقدم التكنولوجيا

تقدما مذهلا بحيث أصبح من المتعذر التنبؤ بما سيكون عليه الغد ، وهنا لا يتركنا السيد الوزير في حيرة بل يطالب بأن نضع ثقتنا الكاملة في المبادئ والاتجاهات العقلية والخلقية والروحية السليمة فنجعلها في عملنا ديدنا وسلاحنا الأول حتى ننجح في غرسها في تلاميذنا ، ومعنى ذلك أن السيد الوزير قد ضاعف من مسؤوليات المدرس وألقى على عاتقه عبئا ضخما ، اذ يجب أن يكون مثالا أعلى في أخلاقه واتجاهاته وسلوكه وأسلوب تفكيره ، فلا ينافق أو يتلون أو يداهن أو ينحرف . وهنا يلزم محاربة الاتجاهات السيئة التي سادت أوساطنا التربوية في السنوات الأخيرة ، فالمظهرية والتأنق ونسبة الشيء إلى غير فاعله واتباع أيسر السبل وأقلها جهدا من الأمور غير المرغوب فيها ، فلا ينبغي أن تقام المعارض في مدارسنا على أكتاف الكبار من العمال والفنيين ثم تنسب إلى التلاميذ ، ولا يجب أن تصدر مدارسنا المجلات بأسماء التلاميذ وهي من أقلام المدرسين ، وليس من الصواب أن تقام الحفلات التمثيلية دون غاية تربوية بقصد الحصول على تقدير زائف من جانب أولياء الأمور أو كبار المسئولين ، وغير ذلك كثير مما ينبغي أن تخلص مدارسنا منه تحقيقا لفلسفة العصر الذي أوضعها السيد الوزير .

ثريا حبيب

مدرسة أولى بجنوب القاهرة



تعليق على مقال الدكتور حنا مرقص (بالعدد الماضي)

للاستاذ محمد عبد الوهاب الجرف المدرس الأول بدار المعلمين بباب اللوق

قرأت في العدد الأول (نوفمبر ١٩٦٧) من صحيفة التربية مقالا حول : دور اللغة العربية في تدريس اللغة الانجليزية بالمرحلة الاعدادية : للدكتور حنا مرقص . وأعجبني هذا التحليل الدقيق من سيادته حين :

- ١ - وضح أسباب تحريم استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الأجنبية ، لأنها تعوق الطالب عن إتقان اللغة الأجنبية ، فضلا عن أن ذلك قد يسيء إلى الاستخدام اللغوي لاحدى اللغتين في أثناء عملية الترجمة للتدريس .
 - ٢ - فرق بين الاستخدام اللغوي وبين أن تكون اللغة وسيلة فقط في عملية التدريس وتدخل بقدر لا تتجاوزه في أثناء هذه العملية .
 - ٣ - أباح استخدام اللغة العربية وسيلة وعاملا مساعدا في الترجمة والتدريس .
- واننى أقرر بعض انطباعاتي حين قرأت الموضوع :

أولا : باعتبارى رجل تربية سرنى أن يغار السيد الكاتب على ناحية تربوية لها تأثيرها الواضح فى النواحي التربوية فى وطننا ومستقبلنا الثقافى .

ثانيا : وباعتبارى مدرسا أولا للغة العربية تمنيت أن تجد لغتنا القومية لغات جميلة من أساتذتنا المربين . وبخاصة فى تدريسها بالمرحلة الابتدائية ، التى تتعثر . وأرجو أن أقرأ فى صحيفتنا الغراء بحوثا لها هذا العمق من السيد الكاتب ومن غيره من رجالنا المربين والمفكرين .

ووفق الله صحيفة التربية الى الخير .

The Teaching of Mathematics

By

Dr. Mohamed Ali El-Atrouny

After an introduction in which the author gives a quick survey of mathematical thinking from the sixteenth to the twentieth centuries, the author points out that a big gap exists between mathematics and methods of teaching it today, and shows that a change in teaching mathematics has become most urgent.

The author then refers to the conference of mathematics held this year in Moscow and gives a detailed account of the different trends that showed up in the conference concerning the teaching of mathematics in schools.

The author says that considering the teaching of mathematics in all levels of our schools will include a revision of all the curricula of mathematics in these schools.

Comments on the Concept of Planning in Teaching Art

By

Dr. Mahmoud El-Bassiouny

The author starts by asking the following question :
Which is to be considered a better plan in teaching art to have a detailed plan before starting to teach, or to start teaching with a plan in broad outline and to take care of the details during the process of teaching. To prove this, the writer refers to an experiment that he conducted at the Cairo University. He follows a four-step procedure :

- 1) using lines and dots ;
- 2) shading areas in pencil ;
- 3) using coloured paper to fill in such areas ;
- 4) using colours.

The experiment shows that students can easily overcome the feeling to hesitation and gain confidence and interest in artistic creation.

After discussing problems of media used, and the degree of freedom offered to the students, the author ends up by saying that planning in teaching art cannot be standardized ; and says that every situation is peculiar and that it is the teacher's responsibility to deal with it creatively.

been lacking and the present writer aims at finding some criteria for testing pupils of different ages.

The study is based on 108 reports on 4 years old children. The study charts the characteristics of these children in Egyptian environment and compares them with those given by Ames. The study also takes into account the responses of males and females and compares the differences between the sexes.

A Workshop for Training Social Studies Teachers-2-

By

Haleem Ibrahim Grace

This paper presents a second field experiment in training social studies teachers. Participants discussed, in a five-day workshop, a new three subject syllabus (geography, history and civics with the aim of specifying the objectives, trends and methods of teaching.

To teach this syllabus in the Cairo Province for the first time made it necessary to train teachers in the skills, knowledge, experience and techniques needed.

The paper gives a day by day account of this workshop which has succeeded in formulating two units with one centre of interest for each. The units are :

1) a one-related subject matter unit for Cairo Province.

2) a two-subject matter unit for the rest of the country.

In the two remaining days of the workshop, the participants planned the methods of teaching the two units.

The paper ends up with the results of the workshop.

The Role of Education in Training Youth

to Participate in the process

of Development

By

Mohammed Wasef Hommos

After a historical survey of the idea and the development of public service in human society, the author proceeds to show the necessity of facing and solving the problems that confront us in our modern society.

The writer discusses the role of the modern school in training the pupils for public service and lays the principles that must be followed to make that service successful.

nowadays, it has become important to revise our present curricula as well as our methods of teaching.

The author then says that curricula changes go through a three-stage process. The first of these is a study stage that aims at finding out what is in use; the second stage is one of studying objectives and conducting comparative studies; and the third stage is one of execution.

Art and Artistic Education A Revolutionary Concept

By
Mahmoud El-Nabawy El-Shaal

This article begins by an explanation of the importance of art. It is this importance that makes it necessary for art teachers and art supervisors to pay attention to art education.

At the end of the article the writer gives a set of 19 principles which should be used as guides by all those working in the field of art.

Some Types of Exceptional Students & How they are Treated in School

By
Dr. Hanna Morcos

The author defines what he means by exceptional students, ennumerates them, giving a brief description of the characteristics of each, and shows how teachers deal with them in classroom situations.

The stutterer is treated in some detail with stress being laid on methods used to bring him back to normal linguistic and social behaviour.

The Personality of Four Year Olds A Study of Rorschach Tests

By
Dr. Hoda Abdel Hameed Barrada

This research has been conducted by the author to fill a need in the field of testing nursery children, school children and grown-ups in the U.A.R. Researches in these areas have

The Problem of Private Coaching

By

Mohamed Tewfik El-Sayed

The paper starts with a definition of private coaching, and shows how it has become a problem in almost every home in U.A.R.

The author then made it clear that private coaching is a type of non-socialistic behaviour. Then he dealt with the causes of private coaching, pointing out the different ways of giving such coaching and the harms caused by it, underscoring the responsibility of the state in solving this problem.

In conclusion, he said that the problem will continue to exist until industrialisation enables us to find employment for our children after changing their concept about technical education and its values in life. This will definitely prevent them from thinking of the university as the only useful career.

Quality, Adoption and Rigidity in Educational Policy

By

Dr. Hussein Soliman Koura

It is the author's conviction that it is bad policy to copy foreign educational practice without first ascertaining that what we copy suits our needs and realises our objectives. He also says that sheer innovation should not be a justification for applying such new ideas. He is also of the opinion that the opposite extreme that advocates rigidity and non-change is erroneous.

The author discusses the drawbacks of both practices and ends up by saying that the best policy that helps achieving educational quality is striking a mid course between the two extremes mentioned above.

New Trends in Developing Curricula

By

Dr. Ibrahim Hafez

Because of the changing nature of our modern socialistic Society, new responsibilities have been added to the burden already carried by educators. In order to clarify these responsibilities and help realize the new objectives of education

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION**

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor .:

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : Dr. Hussein S. Koura

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Publishes Essays & Research Dealing with Education.
 - Materials For Publications would be addressed to the Editor.
 - Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue

Jan. 1968

Year XX

CONTENTS

- The Problem of Private Coaching : **Mohamed T. El-Sayed.**
- Quality Adoption and Rigidity In Educational Policy :
Dr. Hussein S. Koura.
- New Trends In Developing Curricula . **Dr. Ibrahim Hafez.**
- Art and Artistic Education —
A Revolutionary Concept : **Mahmoud El-Shaal.**
- Some Types of Exceptional Students : **Dr. Hanna Morcos.**
- The Personality of Four Year Olds,
A Study of Rorshach Tests : **Dr. Hoda Barrada.**
- A Workshop for Training Social Studies Teachers-2-
Hallem I. Grace
- The Role of Education in Training Youth,
To Participate in the Process of Development :
Mohamed Wasef Hommos.
- The Teaching of Mathematics: **Dr. Mohamed Ali El-Atrouny.**
- Comments on the Concept of Planning
in Teaching Art : **Dr. Mahmoud El-Basyouny.**
- Information about the Association.
- Between the Journal and Readers :
- Summaries of the Articles.

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.**

صحيفة التربية

السنة العشرون

مارس ١٩٦٨

العدد الثالث

في هذا العدد

- اتجاهات جديدة في الدراسات التربوية
وأعداد المعلمين : للدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
- دراسة تجريبية عن : العلاقة بين
التحصيل لطلبة المدارس الثانوية : للدكتور حسين سليمان قوره
والروح المعنوية لمدرسيهم
- تحسين الخدمات التدريبية في
التربية والتعليم : للأستاذ فخر الدين عوض نجم
- التعليم في السودان : نظام واتجاهاته : للدكتور أحمد خيرى كاظم
- شخصية طفل الخامسة :
دراسات في اختبار رورشاخ : للدكتورة هدى براده
- التعليم المستمر : للأستاذ نجيب يوسف بلوى
- متاهج الرياضيات : بين التعديل والتطوير : للدكتور وليم تاو وروس عبيد
- على الطريق الى تنمية الفكر التعليمي : للأستاذ محمد توفيق طهوم
- المدارس الخاصة ذات المصروفات : للأستاذ فيليب اسكاروس
- التعليم عند قدماء المصريين : للأستاذ رضوان حجازى
- أخبار الرابطة
- بين الصحافة والقراء
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصnderها : رابطة خريجي معاهد وكتليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قودة

• الاشتراك السنوى : -

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
والصحيفة •

٦٠ قرشا للصحيفة فقط •

٤٠ قرشا للطلبة •

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

• جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة •

• تنشر الصحيفة المقالات والبحوث

التي تعالج شئون التربية والتعليم •

• ترسل المقالات والمكاتبات باسم :

رئيس التحرير بمقر الرابطة •

تصدر أربعة أعداد في السنة

في أوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

مطبعة دار العالم العربى ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

السنة العشرون

مارس ١٩٦٨

العدد الثالث

في هذا العدد

- اتجاهات جديدة في الدراسات التربوية
واعداد المعلمين : للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع
- دراسة تجريبية عن : العلاقة بين
التحصيل لطلبة المدارس الثانوية : للدكتور حسين سليمان قوره
والروح المعنوية لمدرسيهم
- تحسين الخدمات التدريبية في التربية
والتعليم : الاستاذ فخر الدين عوض نجم
- التعليم في السودان : نظامه واتجاهاته : للدكتور احمد خيرى كاظم
- شخصية طفل الخامسة :
دراسات في اختبار رورشاخ : للدكتورة هدى براده
- التعليم المستمر :
للاستاذ نجيب يوسف بلوى
- مناهج الرياضيات : بين التعديل والتطوير : للدكتور وليم تاووضروس عبيد
- على الطريق الى تنمية الفكر التعليمي :
للاستاذ محمد توفيق طهوم
- المدارس الخاصة ذات المصروفات :
للاستاذ فيليب اسكاروس
- التعليم عند قدماء المصريين :
للاستاذ رضوان حجازى
- أخبار الرابطة
- بين الصحافة والقراء
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

اتجاهات "جديدة"

في الدراسات التربوية وإعداد المعلمين

للدكتور إبراهيم عصمت مطاوع

انعقد المؤتمر النوعي للدراسات التربوية وأعداد المعلمين ما بين ٣ إلى ٩ فبراير سنة ١٩٦٧ بالقاهرة والذي انبثق عن مؤتمر تطوير التعليم العالي والجامعي للجمهورية العربية المتحدة وحضره ممثلون لجميع الهيئات والكليات والإدارات التعليمية ، وضم في مناقشاته ما يزيد على ٢٠٠ من الخبراء والمربين والمعنيين بالشئون التربوية والتعليمية . وقد تمت المناقشات في إطار فكري يوجهها حتى يمكن ضمان سلامة ما تسفر عنه مناقشات المؤتمر من اتجاهات وآراء .

وقد كان للكاتب شرف المشاركة بجهد المقل في هذا المؤتمر منذ بدايته حتى نهايته ، وقد كانت المشاركة فيه خبرة غنية ممتعة وبناءة ينقل الكاتب هنا الى القارئ بعض المعالم الرئيسية لمناقشاته .

* * *

أما عن الإطار الفكري الذي حكم المناقشات فقد استند الى فهم دقيق لميثاق العمل الوطني والحرص على تطبيقه والشعور العميق بما حققته الثورة من انجازات مرموقة ومكاسب شعبية ، والتقدير الواعي لكافة مسئولياتنا القومية والعربية والأفريقية والعالمية ودورنا الطبيعي .

واستند الإطار الفكري أيضا الى النظرة الواقعية لإمكاناتنا البشرية والزمنية والمالية كما استند الى حقائق علم التربية على أساس أن كل تخطيط قومي لابد أن يقوم على أساس العلم .

وقد سيطر على المؤتمر شعور بأن كل فرض للأساليب الماضي العتيقة أو طرائقه المتخلفة أو معايير المتأخرة إنما هو تعطيل للركب الثوري إذ أن الكفاية الاجتماعية لكل فرد هي التي تؤدي الى نجاح هذا المجتمع في تحقيق أهدافه وكفاية الفرد لا تقوم إلا على نظام تربوي قوى يؤكد الكم والكيف معا .

وقد أكد المؤتمر أن مجتمعنا مجتمع عظيم وأنه بحاجة الى تربية عظيمة تبسح لآماله وطموحه وأهدافه .

* * *

وقد ناقش المؤتمر مناقشة مستفيضة سياسة التعليم الجامعي وحدد أهدافه ووسعها بحيث شملت :

- ١ - أعداد القادة فى مجال الفكر الاشتراكى القادرين على تعميق مفاهيم الاشتراكية العلمية وقضايا التطبيق العربى للاشتراكية .
- ٢ - أعداد الاخصائيين فى المجالات المختلفة للانتاج والخدمات بحيث يكونون قادرين على الأضطلاع بمسئولياتهم فى تطوير مجتمعنا .
- ٣ - تكوين الكفايات العالية فى مجال البحث العلمى الذى يتصدى لمشاكل مجتمعنا وينهض بالزراعة والصناعة .
- ٤ - الأسهم فى رفع مستوى الكفاية بين الفئات العاملة فى ميادين الانتاج والخدمات عن طريق فتح فرص مواصلة التعليم الجامعى أمامها .
- ٥ - الارتقاء بجميع مجالات الفكر من آداب وعلوم وفنون ومتابعة التقدم العلمى والتكنولوجى فى العالم .
- ٦ - الدراسة العلمية الناقدة للتراث العربى وتجديده .
- ٧ - أعداد الأخصائيين القادرين على تحقيق دورنا القيادى ومسئوليتنا فى تقديم المساعدات العلمية والفنية للدول النامية الصديقة فى الوطن العربى وأفريقيا على وجه الخصوص .
- ٨ - تبسيط العلم ونشر ثمار الفكر بين جماهير الشعب العاملة بحيث يؤدى الى رفع مستواهم العلمى والثقافى .

وتناقش المؤتمر فى الأطار العام للتعليم الجامعى وأتجه الى جعل التعليم العالى كله فى اطار الجامعة توحيدا للأطار الفكرى لجميع التخصصات وتوحيدا للنظم والمستويات ولهذا حبذ المؤتمر ضم المعاهد العليا النوعية المتخصصة: كمعاهد التربية الرياضية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الفنية ، والاقتصاد المنزلى الى الجامعة : وحدات لها شخصيتها المستقلة حتى تتمكن من النمو ومن القيام بوظيفتها المتخصصة .

كما أتجه المؤتمر الى الأخذ بنظام المراحل فى التعليم الجامعى فتكون المرحلة الأولى قاعدة عريضة من الدراسة الثقافية والاساسية اللازمة لميادين التخصص ثم يلي ذلك مرحلة أو مراحل يأخذ فيها المتخصص طريقه تدريجيا على أن يترك التخصص الدقيق للدراسات العليا فيما بعد الدرجة الجامعية الأولى ويقتضى نظام المراحل ألا ينتقل الطالب من مرحلة الى أخرى الا بعد اجتياز المرحلة السابقة بنجاح .

وأتجه المؤتمر الى ضرورة تكامل الأعداد بمعنى أن يدرس طلاب الدراسات الإنسانية بعض المقررات فى العلوم الطبيعية كما يدرس طلاب العلوم الطبيعية بعض المقررات فى الفلسفة الإنسانية ...

وأكد المؤتمر أهمية التدريب العملي الميداني فيما يلي المرحلة العامة أى فى مراحل التخصص وأن تكون فترة التدريب متصلة ومركزة على ضمان التزام المؤسسات والمصانع والهيئات بتدريب الطلاب ..

وتمكننا من تركيز الكفايات العلمية واجراء البحوث وتحديد المسئولية واقتصادا فى النفقات رأى المؤتمر الأخذ بنظام القسم العلفى المتكامل فى خدمة الدراسات المرتبطة به داخل الجامعة الواحدة بحيث تندمج الأقسام المتناظرة فى إطار الجامعة وهذا أيضا يجعل من أصحاب كل تخصص هيئة علمية قوية مرموقة تستطيع مؤسسات الإنتاج والخدمات أن تلجأ إليها مستعينة بها فى إيجاد حلول للمشكلات الميدانية والتطبيقية .

ورأى المؤتمر اصلاح نظام الامتحانات : بأن تتعدد فى أثناء العام الجامعى وأن يكون لها وظيفة تشخيصية بالنسبة للطلاب والمعلم ، والأخذ بنظام الامتحان المفاجئ ، وفى القراءات التى يحددها المعلم ، واستخدام الاختبارات الموضوعية .

أما بالنسبة لنظام القبول للدرجة الجامعية الأولى فقد أئجه المؤتمر الى أن يكون الحصول على الشهادة الثانوية أو ما يعادلها شرطا أساسيا للقيد بالدرجة الجامعية الأولى ، على أنه أعتبر أن مجموع الدرجات فى الشهادة الثانوية لا يكفى وأنه يجب دعمه بمعايير أخرى كأختبارات المهارة والأداء واختبارات الشخصية، واختبارات القدرات العامة والخاصة واختبارات الميول وغيرها . بل أن سجل سلوك الطالب فى حياته فى التعليم العام يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عن قبول الطالب بالجامعة بصورة من الصور .

وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص رأى المؤتمر إلغاء القيود التى تحد من قبول خريجي المدارس الثانوية الفنية للالتحاق بالجامعة .

وأئجه المؤتمر الى وجوب إتاحة الفرص للعاملين فى ميادين الإنتاج والخدمات للحصول على تعليم جامعى عن طريق الانتساب أو المراسلة أو البعثات الداخلية والدراسات التكميلية والدراسات الصيفيه والمسائيه : مما يشجع على تدوين الفوارق بين الطبقات .

ويمكن إتاحة الفرص للعاملين فى ميادين الانتاج والخدمات ممن لا تتوافر فيهم شروط القبول بالجامعة لمتابعة دراسات خاصة ترفع من مستواهم المهني والثقافى دون الحصول على الدرجة الجامعية بناء على طلب المؤسسات المعنية .

ويرى المؤتمر أنه لابد من زيادة التعاون بين الجامعات بكلياتها المختلفة ووزارة التربية والتعليم فى المناهج وامتحانات شهادات الأنواع المختلفة عن التعليم الثانوى .

٢ - العلاقة بين - التعليم الجامعي والتعليم العام

نادى المؤتمر بأن التربية في المجتمع الاشتراكي هي عملية استثمار وذلك لأثرها في رفع مستوى المواطن ورفع مستوى قدرته على الإنتاج ولذلك :
رأى المؤتمر أن يخصص المجتمع للتربية مزيدا من امکانيات المادية حتى تستطيع أن تفي بهذه المسئولية الضخمة .

وأتجه المؤتمر الى ضرورة العمل على مد فترة الالتزام حتى تشمل سنوات الدراسة الاعدادية على أن يتم ذلك بالتدرج في حدود امكانيات الدولة .

وفي التعليم الثانوي أتجه المؤتمر أتجاهين . الأول يرى الاحتفاظ بالمدرسة الثانوية بقسميها العام والفني (صناعي - زراعي - تجاري) مع تطوير مناهجها ورفع مستواها العلمي فتخرج العامل الماهر المتسلح بالوعي بالمعرفة ، هذا الى جانب أنها تفتح له الطريق لمتابعة التعليم الجامعي . وأتجه المؤتمر الى الإبقاء على الشكل الحالي لنظام التخصص مع مراعاة تطوير مناهجه بحيث تتضمن مناهج القسم الأدبي قدرا من العلوم الأساسية والقسم العلمي قدرا من العلوم الاجتماعية والانسانية ...

أما الاتجاه الثاني في تنظيم التعليم الثانوي فيرى توحيد المرحلة الثانوية وعدم الفصل بين التعليم الثانوي الأكاديمي والتعليم الثانوي الفني بأنواعه مع الإبقاء على مدته الحالية (ثلاث سنوات) ويتم اعداد الطالب ببرنامج يقوم على دراسة مواد أساسية مشتركة للجميع ثم مواد اختيارية . وتكون الدراسة بالسنة الأولى خاصة بالمواد الأساسية ويدخل منها في السنتين الثانية والثالثة المواد الاختيارية التي تعد الطالب لمواجهة متطلبات الجامعة المختلفة ومطالب الحياة ...

واعتبرت مراكز التدريب التي يلحق بها من لم تتح له فرص الالتحاق بالجامعة من خريجي هذه المدرسة الثانوية مؤسسات تربوية مهنية تعد للحياة في المجتمع الاشتراكي وتهيئ في نفس الوقت فرصه للمتأخرين منهم في ميدان العمل من أجل متابعة الدراسة الجامعية بعد اكتسابهم لكثير من الخبرات العملية.

وقد ساد اتجاه عام بين أعضاء المؤتمر يقضي بضرورة زيادة الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الثانوي وتفضيل إتقان لغة واحدة على دراسة لغتين أجنبيتين بالمستوى الحالي ، مع الاهتمام أيضا بعملية التوجيه والإرشاد النفس في المرحلة الثانوية وتوجيه العناية بأستخدام البطاقة المدرسية باعتبارها جزءا من عملية التوجيه التربوي والنفسى والمهني للطالب .

٣ - أعداد المعلمين وتدريبهم

معلم المرحلة الأولى : وقد ظهر اتجاهان في هذا الصدد : الأول وهو اتجاه الأغلبية يقضى بأن يبدأ أعداد معلم المرحلة الأولى بعد الثانوية العامة وفي إطار الجامعة لمدة عامين على الأقل . وهذه خطوة مبدئية تزداد فيما بعد الى ثلاث سنوات بحيث يتقارب مستوى الأعداد بين معلم المرحلة الأولى وبين أقرانه في المستويات الأخرى من التعليم ، وهذا يتعذر مع رأى نقابة المهن التعليمية والمؤتمرات التعليمية السابقة .

أما الاتجاه الثانى وهو اتجاه بعض رجال وزارة التربية والتعليم ويرى أن يكون هذا الأعداد فى دور المعلمين والمعلمات العامة بوضعها الراهن أى خمس سنوات بعد الشهادة الإعدادية .

ويمكن البدء فى تنفيذ رأى الأغلبية فى مدة أقصاها خمس سنوات على أن يشرع ابتداء من العام التالى بتصفية الثلاث السنوات الأولى من دور المعلمين والمعلمات تباعا وتحول هذه الصفوف لحساب التعليم الثانوى . وتبدأ الجامعات فى قبول الأعداد اللازمة للتعليم فى المرحلة الأولى ابتداء من العام الرابع على أن يكون ذلك وفق تخطيط يوضع بالاتفاق مع وزارة التربية والتعليم .

ونظرا للطبيعة الخاصة للتربية الفنية والموسيقية والرياضية والاقتصاد المنزلى وأهميتها فى المرحلة الأولى يتم إعداد معلمى هذه التخصصات داخل إطار الجامعة على نفس الأسس المقترحة لأعداد غيرهم من معلمى المرحلة الأولى ، ويمكن أيضا بالنسبة لأعداد معلمى ومديرى دور الحضانه القيام بإنشاء شعبة لتربية الطفل تلحق بالجامعة .

معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية :

أظهرت المناقشات أهمية ازالة الطائفية بين المشتغلين بمهمة التعليم . لتوحيد صفوفهم وإيجاد ولاء موحد بينهم فضلا عن خلق جو من التناسق والتوافق بينهم وبين أصحاب المهن الأخرى ، وضمان تزويد المعلم بأقصى ما يمكن الحصول عليه من العلم قبل التخرج واكتسابه للروح العلمية والعملية وطرائق التفكير السليم والقدرة على متابعة تطورات العلم ، مع توفير فرص النمو العلمى والتربوى للمعلم بتمكينه من أن يواصل دراسته العليا أى من الناحيتين ، مما يحفز كثيرا من العناصر الممتازة على أن تقبل على مهنة التعليم .

وقد أتضح أن النظام التكاملى (كليات المعلمين) والنظام التتابعى (كلية التربية بعد كلية الآداب أو العلوم) فى أعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية كل منهما يتمم الآخر وأنهما يوجدان جنبا الى جنب لا فى جمهوريتنا فحسب بل فى كثير من بلدان العالم المتقدمة . .

معلمو التربية الفنية والموسيقية والرياضية والاقتصاد المنزلى :

وقد اتجه رأى المؤتمر الى أن يكون الأعداد داخل إطار الجامعة : وفى سبيل ذلك تضم معاهد اعداد المعلمين الى الجامعة مع ازالة الأزدواج بين الأقسام التربوية فى كلية البنات وكلية المعلمين ، والأزدواج بين بعض الدراسات فى المعهد العالى للأقتصاد المنزلى وقسم الأقتصاد المنزلى بكلية البنات .

معلمو المواد الفنية (الزراعيه والصناعيه والتجاريه) :

أوصى المؤتمر بأن يكون اعداد معلمى المواد الفنية فى إطار الجامعة ، وأن يقبل خريجو أعدادى الثانوية الصناعيه ليكونوا معلمين عمليين فى دراسة لمدة سنتين ، ومعلمين علميين فى دراسة مدتها خمس سنوات فى كلية صناعيه . ويمكن أن تقوم كليات المعلمين والتربية بالأعداد المهني لخريجي كليات التجارة والزراعة والهندسه ممن يرغبون أو يرشحون لمهنة التدريس *

المعلمون والأخصائيون فى التربيه الخاصه :

رأى المؤتمر ضرورة إنشاء قسم تكون وظيفته أعداد المعلمين والأخصائيين اللازمين لتربية المعوقين من أبناء الأمة ليكونوا أعضاء نافعين فى المجتمع . ويحسن إرسال بعثات للخارج فى هذا التخصص .

ويلزم أيضا الأهتمام بأعداد الأخصائيين فى التخطيط التربوى واقتصاديات التعليم والوسائل التعليميه وتعليم الكبار والتثقيف الشعبى والتوجيه التربوى والمهني والارشاد النفسى والادارة التعليميه والاشراف الفنى وذلك عن طريق الدراسات العليا .

تدريب المعلمين :

رأى المؤتمر أن تنهض الجامعة بمسئولياتها فى تجديد ثقافة المعلمين ومعلوماتهم وفى ربطهم بالتطورات التى تحدث فى العلم والمهنة والمجتمع ، وأن تتوسع كليات اعداد المعلمين فى تدريب من ترشحهم وزارة التربية والتعليم لشغل وظائف أعلى : ادارية وفنية مثل نظارة المدارس الثانوية والتفتيش بها على أن يكون ذلك فى دراسة لا تقل عن سنة .

اعداد المعلم للخدمة فى البلاد العربية والافريقية والآسيوية :

تتولى الجامعات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومعهد الدراسات العربية العليا والدراسات الافريقية وضع برامج تدريبية مدتها ثلاثة أشهر على الأقل يتم فيها تزويد المرشحين للتدريس فى الدول العربية والافريقية والآسيوية بما يلزمهم من معلومات وأفكار واتجاهات عن المجتمع الذى سيعيشون فيه والتعليم الذى يعملون به .

الخوافز لمهنة التعليم :

رأى المؤتمر أن من أهم الضمانات لاجتذاب العناصر الممتازة من الطلاب لمهنة التدريس وتوفير الاعداد والكفاءات المطلوبة من المعلمين، وضع اعداد المعلم بجميع مستوياته في اطار الجامعة مما يشعر المقبل على الالتحاق بمهنة التعليم بأنه متكافئ مع أصحاب المهن الأخرى ، مع ايجاد منح مالية أو امتيازات سكنية ومعيشية لطلاب كليات ومعاهد اعداد المعلمين، وفتح الطريق أمام المعلم للنمو العلمى والتربوى فى مراحل التعليم الجامعى المتقدمة وفى الدراسات العليا بالجامعة، وإعادة النظر فى نظام الترقى بوزارة التربية والتعليم بما يسمح للمعلمين الاكفاء أن ينالوا فرص التقدير المادى والأدبى المكافئ لأقرانهم .

وأعادة النظر فى ادارة التعليم ونظمه ولوائحه ومناهجه ومعداته وأساليبه.
الاشراف عليه بما يتيح فرص التجريب والابتكار والحيوية فى العمل ، وزيادة الاعتمادات التى تخصص لمواقع العمل الأولى فى التدريب بالمدارس فى الوقت الذى تخفض فيه الاعتمادات للخدمات الادارية والتنظيمية فى أجهزة التعليم على مستوى المحافظات أو الوزارة ، والاستفادة فى المدارس من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل التليفزيون التعليمى والراديو والتعليم المبرمج ، والعمل ما أمكن على توفير المسكن المناسب للمعلمين والمعلمات وخاصة بمدارس الريف والمناطق النائية ، وتطوير نقابة المعلمين ليتسنى لها تأدية وظيفتها الأساسية فى تطوير مهنة التعليم ورفع المستوى الثقافى والمهنى للعاملين بها والاضطلاع بمهام البحوث التربوية ونشر أحدث نتائج البحوث العالمية - متعاونة فى كل ذلك مع رجال الجامعة المتخصصين .

* * *

دراسة تجريبية عن العلاقة بين :

التحصيل الدراسي لطلبة المدارس الثانوية والروح المعنوية للمدرسين

للدكتور حسين سليمان قورة
أستاذ التربية المساعد - كلية المعلمين
جامعة أسيوط - المنيا

الغرض من هذه الدراسة

تستهدف هذه الدراسة تحديد ما يكمن أن يكون من تأثير لروح المدرس المعنوية على التحصيل الدراسي لطلبته كي نستطيع أن نقول ان ما يظهر من الفاعلية أو عدم الفاعلية في الانجاز الدراسي للطلبة يرجع بدرجة ما الى ما يحمله مدرسوهم من ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها .

وتعتبر هذه الدراسة على جانب كبير من الأهمية في ميدان التربية بعامه وميدان اعداد المعلم بخاصة ، لأنها تأخذ أهميتها من أهمية المدرسين والمعروف أن المدرس هو الصانع الحقيقي للمنهج الدراسي وهو مفتاح النجاح في مواقف التعلم والتعليم ، ومن ثم فالوطن في أشد الحاجة اليه كفأ حينما يرنو الى نهضة وتقدم ويتطلع في سبيل ذلك الى جهود أبنائه المخلصين من المدرسين في صنع الأجيال التي تتحمل بأمانة وإخلاص مسئوليات الغد المأمول . .

ويبدو أن ارتفاع الروح المعنوية للمدرسين يقوم أساسا قويا لبناء النهضة التربوية ونجاح العمل التدريسي الى حد بعيد ، وان كراهية المدرس لعمله وانخفاض روحه المعنوية تفقد أحسن المناهج التعليمية تأثيرها الطيب في التلاميذ وتعوق بمنتهى الشدة حركة المدرس نحو تحقيق الأهداف التربوية التي ينتظر منه أن ينجزها . واذا فينبغي أن توجه العناية الفائقة الى رفع الروح المعنوية للمدرسين اذا أريد الوصول الى النتائج التربوية المرغوب فيها .

وقد قيل : انه من الممكن أن تشتري وقت الانسان أو مجرد حضوره في مكان ما ، ولكنك لا تستطيع أن تشتري حماسه وإبداعه وولائه وانكبابه على العمل بإخلاص وأمانة ، بل يجب أن تسعى جاهدا لاكتساب هذه الأمور وتحصيلها من غير طريق البيع والشراء . ولذلك قامت دراسات كثيرة محاولة

استكشاف العوامل التي تؤثر في روح المدرسين المعنوية ارتفاعا وانخفاضا حتى يمكن التخلص مما له تأثير سييء منها فنظف من المدرسة بالنتائج الطيبة ثقافة وخلقا واجتماعا ...

ومع كثرة البحوث في هذا الميدان فلم تتعرض لما يمكن أن يكون لروح المدرس المعنوية من تأثير في نجاحه المهني ، وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي للطلبة الذين يقوم بالتدريس لهم . وبالتحديد فانها لم تتعرض للإجابة عن مثل هذا السؤال : كيف ترجع درجة التحصيل الدراسي والعمل التربوي نجاحا أو فشلا بالنسبة للمتعلمين الى درجة الروح المعنوية للمدرس ارتفاعا وانخفاضا . واستشعارا من الباحث بأهمية هذا الموضوع فقد جعل محور بحثه هذا دراسة الانجاز الدراسي لأولئك الذين يتعلمون على أيدي مدرسين ذوي درجات متفاوتة من الروح المعنوية .

وقد افترض من بداية البحث مجالا للاختبار والقياس الافتراضات الآتية :

- ١ - ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها للمدرس ترتبط على الترتيب بارتفاع درجات التحصيل الدراسي للطلاب أو انخفاضها .
- ٢ - رضا المدرس عن عمله مفتاح الجودة في تحصيل الطالب الدراسي .
- ٣ - هناك فرق ذو دلالة احصائية بين درجات التحصيل الدراسي نتيجة الاختبارات المقننة للطلبة الذين يتعلمون على يد مدرس مرتفع الروح المعنوية وبين درجات التحصيل الدراسي نتيجة الاختبارات المقننة أيضا للطلبة الذين يتعلمون على يد مدرس منخفض الروح المعنوية . وهذا الفرق في صالح المدرس الأول .
- ٤ - انجاز الطالب الدراسي - كما يقاس باختبارات التحصيل المقننة - قد يتأثر بالمدرس ذي الروح المعنوية المرتفعة أو المنخفضة .

خطوات العمل

بدأت الدراسة باختيار اثنتي عشرة مدرسة ثانوية من مدارس «ديربورن» بولاية ميتشجان بأمريكا ، لتكون مركز البحث والتجربة . وقد اختيرت هذه المدارس على أساس :

أ : أنها قد طبقت على طلبتها الاختبارات التحصيلية المقننة في مايو أو يونية سنة ١٩٦١ أو يناير سنة ١٩٦٢ .

ب : أنها قد أظهرت الرغبة في بذل كل عون ممكن لتسهيل الدراسة أمام الباحث وحل المشكلات التي قد تعترض عمله .

ج : أنها تقع في غير دائرة الجامعة التي يجري فيها البحث وان كانت في ولاية « ميتشجان » ليتحقق للباحث هدفان : الاول زيادة الخبرة بالمدارس الأمريكية حيث هو على صلة أو بعض الصلة بالمدارس الواقعة في محيط الجامعة ، والثاني الاقتصاد في النفقات حيث لم تقع المدارس المختارة في ولاية أخرى غير الولاية التي تتبعها الجامعة .

ثم تقدم الدارس - بعد الاستقرار على اختيار المدارس - الى تجميع آراء مدرسيها - وعددهم ٦٦٤ مدرسا ومدرسة - في مهنة التدريس التي يشغلونها وذلك بوساطة استفتاء مكتوب أعد لهذا الغرض . وقد اختير من البداية مدرسو الرياضة واللغة الانجليزية والعلوم واللغات الأجنبية والمواد الاجتماعية ليلتقى بهم الباحث ويجيبوا على الاستفتاء في حضرته . وبعد الجهد أجاب الاستفتاء منهم ١٥٧ مدرسا ومدرسة . وبناء على التكييف الذي وضع به الاستفتاء أمكن وضع درجة عددية لمستوى الروح المعنوية التي تميز كل مدرس مشترك في اجابته .

وكان لابد - بعد تحديد درجات الروح المعنوية للمدرسين - من الحصول على درجات الاختبارات المقننة في المواد المختارة للتلاميذ الذين يتلقون تعليمهم على أيدي هؤلاء المدرسين وعددهم ١٢٠٩ تلميذ وتلميذة ، وذلك للمقارنة بين درجة الروح المعنوية لكل مدرس وبين المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذه في تلك الاختبارات . وقد حدث من العقبات ما جعل الباحث يقتصر على ثلاث مواد هي : الرياضة والعلوم واللغة الانجليزية . ولكي تتعري المقارنة من المؤثرات الخارجية أوقف الباحث تدخل تأثير : كثافة الفصول ، ومستوى الصف الدراسي ، ونوع المادة التي تدرس ، ونوع الاختبار المستخدم ، ونسبة الذكاء بين الطلبة والطالبات ، وحالتهم الاجتماعية ، وقدراتهم القرائية ، واختلاف أعمار المدرسين ، ونوع التدريب والخبرات التي حصلوا عليها . كل هذا أوقف الباحث تأثيره في تحصيل الطلبة الدراسي وفي الروح المعنوية للمدرسين كي يتجرد كل منها من أي تأثير خارجي بقدر الامكان مما يقلل من مستوى الدقة في المقارنة . وكانت وسيلة إيقاف هذا التأثير الخارجي تنبني على عمليتين :

أولا : تحويل كل من درجات التحصيل الدراسي للطلبة في المواد المختارة ودرجات مقدراتهم القرائية - كما قيست هذه وتلك بالاختبارات المقننة - الى وحدات مقننة على أساس احصائي بوساطة المعادلة الآتية :

$$\frac{س - م}{ع}$$

وفيها تمثل « س » المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الفصل أو الفصول التي يقوم المدرس بالتدريس لهم .

وتمثل « م » المتوسط الحسابي لدرجة التلميذ طبقا لكتيب الاختبارات .
وتمثل « ع » الانحراف المعياري "Standard deviation" كما يبينه كتيب الاختبارات .

وتمثل « ن » كثافة الفصل أو الفصول .

وتمثل « \sqrt{n} » الجذر التربيعي لكثافة الفصل أو الفصول .

فمثلا يقرر كتيب «سياتل لاختبار الجبر» أن المتوسط الحسابي "Main Score" لدرجة اختبار الجبر المطبق على طلبة الصف التاسع في مدارس «ديربورن» هو (١٠٩) مع انحراف معياري مقداره (١٥) . ومن المعلومات التي حصل عليها الباحث بالنسبة لطلبة أحد المدرسين الذين طبق عليهم هذا النوع من الاختبار وجد أن المتوسط الحسابي لدرجة التحصيل الدراسي لطلبته هو (١٣٠٫٨) وأن كثافة فصوله الدراسية هي (٧١) تلميذا وتلميذة . وعلى هذا فإن المعادلة السابقة تسير كما يلي :

$$12,2 \text{ وحدة} = \frac{84 \times 218}{10 \times 10 \times 15} = \frac{21,8}{15} = \frac{109 - 130,8}{15}$$

وقد اتبعت نفس الطريقة بالنسبة لدرجات القدرة القرائية للطلبة .

ثانيا : استخدم ما يسمى في الاحصاء بطريقة « الارتباط الجزئي » "Partial Correlation Technique" وهي تقوم على انجاز عمليتين متتامتين:

أ : ايجاد معاملات الارتباط "Coefficients of Correlation" لكل متغير مع كل متغير آخر من المتغيرات المتضمنة في الدراسة طبقا لهذه المعادلة :

$$r = \frac{r_{ns} - r_{ns} r_{ns}}{\sqrt{[1 - (r_{ns})^2][1 - (r_{ns})^2]}}$$

وفيها - مشارا الى المثال التالي - تمثل « ن » عدد المدرسين .

وتمثل « س » درجات الروح المعنوية للمدرسين .

وتمثل « ص » درجات التحصيل الدراسي للطلبة والطالبات .

وتمثل « مح س ص » الناتج المتجمع من حاصل ضرب درجة الروح المعنوية لكل مدرس في الوحدة المقننة لدرجات تحصيل تلاميذه .

وتمثل « مح س مح ص » الناتج المتحصل من ضرب جملة درجات الروح المعنوية للمدرسين في جملة الوحدات المقننة لتحصيل تلاميذهم .

وتمثل « مح س ٢ » جملة درجات الروح المعنوية للمدرسين مضروبة في نفسها .

وتمثل « مح ص ٢ » جملة درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ مضروبة في نفسها .

وتمثل « (مح س) ٢ » حاصل جمع درجات الروح المعنوية للمدرسين مضروبا في نفسه .

وتمثل « (مح ص) ٢ » حاصل جمع درجات التحصيل الدراسي للتلاميذ

بمضروبا في نفسه .

فمثلا عندما نحسب معامل الارتباط بين درجات الروح المعنوية للمدرسين

وبمثلها الرمز (س) ودرجات التحصيل الدراسي للتلاميذ ويمثلها الرمز (ص) :

فان العملية تتخذ المسار التالي :

نبدأ بالحصول على قيمة الرموز الموجودة بالمعادلة وهي بعد حسابها :

٣١	=	« ن »
٣٩١٣٩٩,٩٥	=	« مح س ٢ »
٥١٣٣,٨٨	=	« مح ص ٢ »
٣٤٦٢,٨	=	« مح س »
٨٣٠,٤	=	« مح ص »
١٣١٧٢٤٩,١٢	=	« مح س مح ص »
٤٣٢٦٧,٧٣	=	« مح س ص »
١١٩٩٠٩٨٣,٨٤	=	« (مح س) ٢ »
١٤٤٧٠٤,١٦	=	« (مح ص) ٢ »

ثم نشئ بحل المعادلة كما يلي :

$$1317249,12 - (43267,73 \times 31,00) :$$

$$\frac{[11990983,84 - (391399,90 \times 31,00)]}{[144704,16 - (5133,88 \times 31,00)]} \sqrt{\quad}$$

$$1317249,12 - 1341299,63$$

$$\frac{[11990983,84 - 12133396,90]}{[144704,16 - 159150,28]} \sqrt{\quad}$$

$$24000,51$$

$$14446,12 \times 142413,06 \sqrt{\quad}$$

$$2,0302 = \frac{24050,51}{45357,6362} = \frac{24050,51}{2057316154,2272} \sqrt{\quad}$$

ب : بعد الحصول على جميع معاملات الارتباط كما ذكر في « أ » فانهية تنظم - طبقا لما ذكره « دوبر » في جدول مقسم أعمدة رأسية وسطورا أفقية بحيث يكون آخر الأعمدة الرأسية مخصصا لمراجعة الجملة ، والعمودان التاليان للمتغيرين المقصودين بعملية الارتباط الجزئي ، أما الأعمدة الباقية فتخصص للمتغيرات أو العوامل التي يراد ابعاد تأثيرها . وكل سطر أفقي في الجدول يخص لمعاملات الارتباط الخاصة بمتغير واحد مع جميع المتغيرات الأخرى مبتدئة بواحد صحيح الذي هو معامل ارتباط المتغير مع نفسه . وفي عمود مراجعة الجملة يسجل مجموع معاملات الارتباط لكل متغير كما تشير الأسهم . وفي السطر الذي يقع أسفل الخط الغليظ في الجدول مباشرة تسجل نفس الأعداد التي يشتمل عليها السطر الأول الأعلى على هذا النمط الموضح في الجدول التالي :

جدول معامل الارتباط الجزئي

ح	د	هـ	و	ز	ح	پ	ن	مراجعة الجملة
1,000	0,790	0,389	0,142	0,012	0,004	0,114	0,618	3,167
	1,000	0,492	0,000	0,008	0,009	0,302	0,812	3,818
		1,000	0,036	0,000	0,007	0,083	0,474	0,646
			1,000	0,090	0,081	0,336	0,009	0,400
				1,000	0,000	0,166	0,551	1,096
					1,000	0,391	0,294	3,379
						1,000	0,030	0,950
							1,000	2,058
1,000	0,790	0,389	0,142	0,012	0,004	0,114	0,618	3,167
	0,790	0,309	0,048	0,007	0,009	0,310	0,543	0,500
		0,389	0,053	0,067	0,088	0,060	0,079	0,897
			0,081	0,032	0,056	0,368	0,089	0,563
				0,090	0,041	0,080	0,087	1,011
					0,081	0,053	0,119	0,519
						(0,417)	0,504	(0,989)

$$0,581 = \frac{0,504}{0,860} = \frac{0,504}{\sqrt{0,591}} = \text{معامل الارتباط الجزئي}$$

- (أ) تعني الروح المعنوية للمدرس .
(ب) « التحصيل الدراسي للطلبة .

وعند استخراج الارتباط الجزئي يجرى العمل التالى :

مع اخفاء السطر الأول والعمود الأول من الجدول السابق بطريقة ما يضرب العدد الأسفل (٦٩٠ و) فى نفسه ، ثم يطرح الناتج من العدد الأعلى المقابل فى نفس العمود (١٠٠٠ ر) ، ثم يسجل الجذر التربيعى لباقي الطرح أسفل العدد (٦٩٠ و) . وبعد هذا يضرب العدد التالى من نفس السطر الأسفل وهو (٣٨٩ و) فى أول عدد وهو (٦٩٠ و) ، ويطرح الناتج من العدد الأعلى التالى للعدد (١٠٠٠ ر) وهو (٤٩٢ و) ، ثم يقسم باقى الطرح على الجذر التربيعى الذى حصلنا عليه سابقا ويسجل أسفل العدد (٦٩٠ و) على أن يسجل خارج القسمة أسفل العدد (٣٨٩ و) . وهكذا مع العدد التالى من الأعداد السفلى والعدد التالى من الأعداد العليا حتى نهاية السطرين الأفقيين .

ثم تتبع نفس الطريقة مع اخفاء كل من العمودين الأولين والسطرين الأولين ؛ على أن يمتد العمل ليشمل السطر التالى الذى حصلنا عليه بوساطة العملية الأولى . وهكذا تسير العملية مع كل عمود متضمنا ما حصلنا عليه من العمليات السابقة . حتى اذا وصلنا الى آخر متغيرين (ا ، ب) فان نتيجة عمود (ا) تسجل بدون الحصول على الجذر التربيعى فى نفس العمود بالخانة السفلى ، ونتيجة عمود (ب) تسجل أيضا بدون الحصول على الجذر التربيعى أسفل فى عمود مراجعة الجملة .

ولكى نحصل على بسط الكسر المطلوب ليجاد معامل الارتباط الجزئى نقوم بضرب كل عدد مسجل فى عمود (ا) فى كل عدد مقابل له ومسجل فى عمود (ب) مبتدئين بأول عددين فى السطر الأسفل (١١٢ ر و ٦١٨ ر) . ثم بطرح حاصل جمع عمليات الضرب هذه من العدد الذى يمثل معامل الارتباط بين ا و ب وهما المتغيران المقصودان بعملية الارتباط الجزئى .

والخطوة الأخيرة هى ضرب نتيجة عمود (ا) فى نتيجة عمود (ب) وهى النتيجةتان اللتان سبق تسجيلهما بدون الحصول على الجذر التربيعى ، ثم نستخرج الجذر التربيعى لحاصل الضرب كى نحصل على مقام الكسر المطلوب . وحينئذ نقسم البسط على المقام فنحصل على معامل الارتباط الجزئى .

-
- = (ج) تعنى مقدرة الطلبة القرائية .
(د) » نسبة الذكاء للطلبة .
(هـ) » الطبقة الاجتماعية للطلبة .
(و) » الخبرة التدريسية للمدرسين .
(ز) » التدريب الرسمى للمدرسين .
(ح) » أعمار المدرسين .

وفوق ما تقدم فقد كون الباحث مجموعتين من المدرسين الذين أجابوا الاستفتاء احدهما قد سجلت درجة عالية نسبيا في الروح المعنوية ، والثانية قد سجلت درجة منخفضة نسبيا فيها . ثم ساوى بين كلتا المجموعتين في (١) العدد ، (٢) الخبرة التدريسية ، (٣) الحالة الاجتماعية للآباء ، (٤) العمر الزمني ، (٥) الدرجة العلمية التي حصلوا عليها ، (٦) الجنس ، (٧) نوع التدريب الرسمي .

ومن أجل المقارنة بين المجموعتين في نتائج تحصيل طلبتهما الدراسي اختار الباحث لكل مجموعة « عينة » من الطلبة الذين تعلموا على أيدي أفرادهما ، ثم ساوى بين هذين العددين من حيث (أ) نسبة الذكاء ، (ب) الحالة الاجتماعية ، (ج) القدرة القرائية ، وطبقا لما سبق توضيحه فان درجات الاختبارات حولت الى وحدات مقننة للتغلب على الاختلافات في كثافة الفصول ومستوى الصف الدراسي ونوع المادة التي تدرس ونوع الاختبار المستخدم . وبعد ذلك أوجد المتوسط الحسابي لدرجات التحصيل الدراسي لطلبة كل مجموعة في صورة وحدة مقننة وقارن بينهما فوجد فرقا ذا دلالة احصائية في الانجاز الدراسي لطلبة المجموعتين لصالح الأولى . وقد اختبرت أهمية هذا الفرق بوساطة اختبار (ت) وهو الطريقة الاحصائية المستخدمة لهذا الغرض . ومعادلة هذا الاختبار هي : -

$$t = \frac{s_1 - s_2}{\sqrt{\left(\frac{s_1^2 + s_2^2}{2} \right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

وفيها « س_١ » تعنى المتوسط الحسابي لدرجة التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الأولى .

و « س_٢ » تعنى المتوسط الحسابي لدرجة التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة الثانية .

و « (س_١ - س_٢) » تعنى جملة الانحراف عن المتوسط الحسابي منضروبة في نفسها بالنسبة للمجموعة الأولى .

و « (س_٢ - س_١) » تعنى جملة الانحراف عن المتوسط الحسابي منضروبة في نفسها بالنسبة للمجموعة الثانية .

و « ن_١ » تعنى عدد أعضاء المجموعة الأولى .

و « ن_٢ » تعنى عدد أعضاء المجموعة الثانية .

نتائج الدراسة

تتلخص أهم النتائج التي أسفر عنها البحث في أربعة :

١ - معامل الارتباط الجزئي الذي وجد بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسي لطلبته كما قاسته الاختبارات المقننة هو ٥٤١ر٠ وقد وجد احصائيا أن هذا الارتباط يقع عند نسبة ١٪ مما يدل على ارتفاع درجة الارتباط بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسي لطلبته . وبذلك تؤكد الغرض الأول الذي سبق افتراضه في بداية البحث وهو أن ارتفاع الروح المعنوية أو انخفاضها للمدرس ترتبط على الترتيب بارتفاع درجات التحصيل الدراسي للطلاب أو انخفاضها .

٢ - أن وجود الارتباط الجزئي السابق بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسي لطلبته مع إيقاف تدخل تأثير العوامل الأخرى كما شرحنا سابقا ؛ يدل على أن ارتفاع الروح المعنوية للمدرس يعد مفتاح التحصيل الدراسي الجيد لطلبته ، وأن ارتفاع الروح المعنوية للمدرس غالبا ما ينتج مستوى عاليا من التحصيل الدراسي لطلبته . وبذلك يثبت الغرض الثاني الذي يقرر أن رضا المدرس عن عمله مفتاح الجودة في تحصيل الطالب الدراسي .

٣ - هناك فرق ذو دلالة احصائية عند ١٪ بين التحصيل الدراسي - كما قاسته الاختبارات المتقنة - لطلبة المدرسين ذوي الروح المعنوية العالية نسبيا وبين التحصيل الدراسي - كما قاسته الاختبارات المقننة أيضا - لطلبة المدرسين ذوي الروح المعنوية المنخفضة نسبيا ، وذلك لصالح الفريق الأول . ومن ثم فإن الغرض الثالث الذي سبق ذكره في أول البحث قد تأكد .

٤ - قد وجد أن التحصيل الدراسي لطلبة المدرسين ذوي الروح المعنوية المنخفضة يتأثر تأثرا سيئا ؛ مما يثبت الغرض الرابع المذكور في أول البحث .

دلالات البحث

لقد أظهرت هذه الدراسة أهمية العلاقة بين الروح المعنوية للمدرس والتحصيل الدراسي لطلبته . مما يؤدي إلى القول بأن المشروعات التربوية والأعمال المدرسية تتمحور كيفما ويرتفع مستواها إذا أدى المدرسون عملهم بحماس وروح معنوية مرتفعة . وهنا نجد السبب الذي يدعونا إلى تقرير أن المدرس الراضى عن عمله وإيجاباته المهنية غالبا ما يستتبع سعادته الشخصية من المهنة نفسها فتدفعه بدورها إلى بذل أقصى الجهد في انهاء العملية التربوية وفي محاولة الابداع والابتكار في مواقفه التدريسية .

وإذا فهذا البحث يفتح عيون الذين يهتمون بشئون التربية ونتائج الأعمال المدرسية على أهم منبع لتغذية اهتمامهم والارتفاع بمستوى الكيف التربوى والأداء التدريسى وهو ارتفاع الروح المعنوية للمدرسين . انه يوجه عنايتهم الفائقة الى مشكلة من أعقد المشاكل وهى اضطراب الأعمال التربوية نتيجة كراهية المدرسين لأعمالهم المهنية كى يجدوا لها الحل السريع بإيجاد أسباب هذه الكراهية عنهم ، والا فسوف لا يظفر الوطن بالمدرس القدير على تزويده بالمواطنين ذوى القدرات البناءة ومعقد آماله المستقبلية . انه يحث المسئولين التربويين بخاصة وجمهور المواطنين بعامة التكاليف وبذل أقصى الجهود من أجل القضاء على العوامل التى تنزل بالروح المعنوية للمدرسين أو على الأقل إبطال تأثير وجودها الى أبعد حد مستطاع اذا أرادوا إخصاب الجهود التى يبذلها المدرسون فى سبيل انهاض الوطن . ولن يحققوا هذا الهدف الا اذا كشفوا بشتى الطرق عن هذه العوامل المعوقة الهدامة حيث هى تختلف باختلاف البيئات .

وانها لمسئولية القائمين على قضية التربية إدارة واشرافا فنيا أن يوضحوا الشعب تلك الحقيقة الهامة التى توجب عليه زيادة التعضيد والفهم لأبعاد مهنة التدريس وأهميتها فى بناء الشعوب الناهضة حتى يتعاطفوا مع أصحابها روحيا وماديا وأدبيا ؛ أولئك الذين يحترقون من أجل أن يزودوا غيرهم بنور الحياة .

ان هذه الدراسة تنبه القائمين على شئون اعداد المعلم - باعتبارهم المسئولين عن غرس الاتجاهات الحسنة والمهارات والمفاهيم الضرورية للتدريس الناجح - الى ضرورة الاعتقاد بأن الرضا عن مهنة التدريس شرط لازم للدخول فيها . ومن ثم تستحثهم أن يدرسوا المواقف التعليمية على الطبيعة ليستكشفوا العوامل التى ترفع من الروح المعنوية للمدرس وتلك التى تخفض منها ليكون المدرس المنتظر على بيئة من أمره فيعيد عدته للنضال كى يرفع عن نجاحه الحواجز والمعوقات ، والا كان عليه أن يتنحى ليخلى الطريق لغيره من القادرين وينبغى أن تعد المناهج التربوية لاعداد المعلم وتدريبه بحيث تكشف مبكرا عن أوائلك الراغبين عن المهنة والزاهدين فيها كى يتجهوا إتجاهها آخر اذا عجزت أن تخلق فى نفوسهم الرغبة والاهتمام بمهنة التدريس .

ان هذه الدراسة قد أوضحت حقيقة هامة وهى أن نجاح المناهج الدراسية فى تحقيق أهدافها التربوية لم تعد تعتمد كلية على مقدرة المدرس على حشو أذهان تلاميذه بالمعلومات ، ولكنها بالأحرى تعتمد على عوامل عدة من أعظمها أهمية ارتفاع الروح المعنوية للمدرس ورضاه عن عمله فى مهنته . وإذا فمن الواجب أن يوضع فى الاعتبار عند التعيين فى وظيفة التدريس قدرة المرشح على الارتفاع بمعنوياته وتحقيق الرضا بما هو مقبل عليه .

وقبل أن نختم الحديث عن دلالات البحث نود أن نشير الى أن هذه الدراسة لا تعنى أن عدم الرضا عن مهنة التدريس هو السبب الوحيد الذى ينحط بمستوى التحصيل الدراسى للطلبة ولكنها تعنى أن الروح المعنوية للمدرس لها دور فعال وشديد الأثر فى تعلم التلاميذ وتربيتهم وتقيفهم مما يلفت النظر إلى أحقية كل مدرسة تسعى إلى النجاح فى مهمتها التربوية أحقيتها فى أن تزود بالمدرسين الذين يتمتعون بروح معنوية عالية .

توصيات

هذه الدراسة - على أية حال - تعد الخطوة الأولى فى محاولة إيجاد الصلة - بطريقة محددة وعلمية - بين التحصيل الدراسى للطلبة ورضا مدرسيهم عن عملهم المهني . ولا شك أن ندوة البحوث التى تخدم هذا الغرض تستحث الهمم إلى طرق هذا الباب بالبحث والدراسة . ومن الممكن - بزيادة الإمكانيات فى الوقت والمال والتعاون بين المعنيين - أن يتضخم ميدان البحث ويضم كثيرا من الحالات ، وحينئذ تعاد التجربة للوقوف على مدى ثبات نتائجها من حيث الدقة والتعميم .

كما أن هذه الدراسة - وقد أجريت فى مجال التعليم الثانوى - لتوجه عناية الباحثين بعد ذلك إلى اتخاذ نفس الأساس الذى قامت عليه فى دراسة : (أ) تأثير الروح المعنوية للمدرس المرحلة الابتدائية وأساتذة الجامعات فى الانجاز التعليمى لتلاميذهم .

(ب) تأثير الروح المعنوية للمدرس فى الانجاز الدراسى للطلبة بالنسبة للمواد الأخرى التى لم تشملها الدراسة الحالية كلما أضعفت الإمكانيات والمعلومات . ومن الممكن أيضا إجراء بعض التجارب لتحديد الأثر المحتمل لروح المدرس المعنوية على غير التحصيل الدراسى للتلاميذ كالسلوك العام مثلا .

والدراسة الحالية أيضا تفهم ضمننا أن التحصيل الدراسى للطلبة قد يتأثر بسلوك المدرس العام البعيد عن مجال الروح المعنوية ؛ ولذلك فالباب مفتوح لدراسة مثل هذا المجال . . .

تحسين الخدمات التدريبية في التربية والتعليم

للاستاذ فخر الدين عوض نجم
رئيس قسم التدريب بشمال القاهرة

لقد اتخذت بلادنا لنفسها طريق الاشتراكية العربية لتضمن كفاية الانتاج وعدالة التوزيع وكلها أمور تستدعى تشكيل المواطن بصورة تختلف عما كان سالفًا من قبل ، وهنا يمكن أن نتساءل : -

- كيف يمكن الوصول بالمواطنين الى مفهوم واضح لفلسفتنا الاجتماعية المتطورة ؟

- وكيف يعرف المواطن حدود مسؤوليته في الحفاظ على المكاسب القومية ؟

- وما السبيل الى تكوين المهارات اللازمة لحماية مشروعاتنا ونجاحها ؟

- وما الواجب الملقى على عاتق كل مواطن كي نعبّر مرحلة النكسة بسلام ؟

المسؤولية القومية لرفق التربية والتعليم :

ان تربية أبناء الشعب بتلك المواصفات التي سبقت الاشارة اليها منوطة برفق التربية والتعليم .

ولا شك أن هذا النوع من التربية يتطلب أن يكون القائمون على هذه العملية من معلمين ونظار ومفتشين وغيرهم في وضع يمكنهم من أداء رسالتهم في شكلها الجديد . ولئن كان المعلمون على اختلاف وظائفهم قد نالوا قسطا وفيرا من الاعداد في المعاهد والكليات التي تعلموا فيها ، الا أن التغيرات المستمرة في المجتمع وبخاصة ظروف الساعة تستدعى أن يشكل المعلم نفسه بصورة تجعل منه مربيا ناجحا لهذا الجيل ، متطورا بتطور الأحداث يلاحق الزمن وتغيّراته ليكون قادرا على أحداث التغير في عقول المواطنين كي يواجهوا الأخطار الاستعمارية مواجهة تحقق أهداف الأمة العربية بأعباءه العنصر الفعال الذي يؤثر في الأجيال التي ما زالت تتلقى العلم وفي كافة القطاعات الشعبية بحكم عمله واتصالاته . وهنا تتسع مسؤوليات التدريب وتحدد داخل هذا الإطار القومي وتصبح مسؤولية وطنية يتقبلها العاملون في أجهزة التدريب بنفس راضية وبذلك يصبح للتدريب مفهوم جديد ووظيفة قومية لا بد من الالتزام بها ، وهنا لا بد أن نعي شيئين أساسيين وهما : -

● كما قال السيد الدكتور وزير التربية والتعليم في حفل افتتاح مؤتمر المديرين خلال شهر أكتوبر الماضي : ان التعليم لا يمثل ناحية من نواحي

النشاط الاجتماعي فحسب ولكنه يمثل حجر الزاوية في أعداد القوى البشرية والأفراد لتحمل تبعات التغير الاجتماعي وتبعات التنمية وفي أعداد المواطنين للمشاركة في العمل السياسي سواء منه الداخلي أو الخارجي ، ولذلك فإن عملنا داخل حجرات الدراسة أو خارجها يعتبر عملا سياسيا - فلم يعد العمل السياسي عملا حزبيا أو قاصرا على السياسة الخارجية بل أنه أصبح عملا قوميا وأصيلا وله صلة وثيقة بالتنمية بمعناها الواسع ويتصل بالدولة وبالشعب كله وبالتحول الاشتراكي .

● ثم أن من أول واجباتنا أن نحصل مقابل جهودنا ونفقاتنا على التعليم على أكبر عائد ممكن ، ذلك أن إمكانياتنا لا تتحمل اسرافا أو ضياعا ، ومهما يكن فأن المعلم يستطيع أن يحقق أكبر عائد ممكن بأقل قدر من التكاليف وبأقل عدد من الإمكانيات وذلك عن طريق ما يبذله من جهد مضاعف .

وإذا فلا بد من المعلم الذي يستطيع النهوض بمثل هذه الأعباء في المجتمع الاشتراكي الجديد . ولا شك أن الذي يصنع المعلم الأداء هذا الدور بعد معاهد الأعداد هو جهاز التدريب الذي لا بد عن طريقه :

١ - أن يفهم المعلمون الفلسفة الاجتماعية السائدة ويدينون بالولاء لها للوطن وقيمه ويعملون على تحقيقها .

٢ - أن يتعرفوا على الإطار الذي يمكن أن تبنى فيه العلاقات بينهم وبين تلاميذهم طبقا للأسس الديمقراطية السليمة .

٣ - أن يوجهوا العملية التعليمية في المدرسة لخدمة الأهداف الاجتماعية والقومية والاقتصادية .

٤ - أن يفهموا البيئة فهما صحيحا ، فيؤثرون فيها كما يتأثرون بها - وأن تكون لديهم القدرة هم وتلاميذهم على الأسهم الإيجابي في مجالات الخدمات الاجتماعية والاقتصادية والقومية لدرجة تحقق رفع مستوى الحياة في تلك البيئة ، ويرتبط بذلك حاجة المعلمين إلى امكانية استخدام وسائل الإعلام المختلفة .

وبهذه المناسبة تجدر الإشارة إلى أنه من الضروري إعادة النظر في مناهج أعداد المعلمين في المعاهد والكليات ، ذلك أن قصور الأعداد الحالي عن مواجهة متطلبات التربية الاشتراكية والقومية الحالية يعتبر حافزا إلى ضرورة تعديله وتطويره ، حتى يتم تكوين المعلم داخل الكلية أو المعهد ، ويصبح دور التدريب للعاملين في أثناء الخدمة عملية صقل وتنمية ، وليست إعادة الأعداد وأستكماله كما هو الحال الآن .

٥ - أن يحقق المعلم في النهاية موازنة في العائد مع ما ينفق من أموال على التعليم .

حوافز التدريب ومعوقاته

لما كانت الدولة تبغى الوصول بأجهزتها المختلفة الى درجة تمكنها من أداء الأعمال المنيطة بها فى كفاية ويسر ، فقد زاد أهتمامها بأمر التدريب حتى أصبح عملية أساسية منذ صدور القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة .

لكن هل يستجيب الناس لحضور البرامج التدريبية لمجرد ورود نص خاص بها فى القانون ؟ أن التدريب عملية تعلم ، فهو يهىء للفرد فرص المرور فى مواقف تعليمية متعددة ، ولا بد للمتعلّم أن يحس بقيمة ما يكتسبه من الخبرات حتى يقتنع بها . فأن من المبادئ الهامة فى نظريات التعلم أن يشعر المتعلم بالجزاء الحسن نتيجة لما يتعلمه ، والجزاء هنا يمكن تفسيره تفسيرات عدة كما يمكن ترجمته الى أشياء ملموسة بالنسبة للعاملين المراد تدريبهم .

نظرة تحليلية فى كراسات تسجيل برامج التدريب بالمناطق :

إذا نظرنا نظرة تحليلية فى كراسات تسجيل البرامج التدريبية المخيلة فى عدد من المناطق التعليمية أمكننا أن نخلص الى بعض النتائج ومنها :

١ - مواظبة كاملة أو تكاد من المدعوين لحضور برامج تدريب المرقين لوظائف أعلى ندبا ، ويعزى ذلك الى ارتباط هذه المواظبة بنجاح الدارس فى البرنامج الذى يعتبر شرطا أساسيا لتثبيتته فى وظيفته المرقى اليها ندبا .

٢ - مواظبة كاملة أيضا بالنسبة لبرامج التأهيل وأستكمال التأهيل التربوى والفنى التى تنتهى بأمتحان تحكمه نسبة الحضور المقررة فى البرنامج - وكذلك الحال بالنسبة لبرامج المرشحين للترقية بالمرحلة الابتدائية التى يترتب على النجاح فيها صلاحية الدارس للترقية .

٣ - مواظبة شبيهة كاملة أيضا من المدعوين لحضور البرامج التجديدية التى تعقد على مستوى الأقسام التعليمية بالنسبة لمدرسى التعليم الابتدائى - الا فى الحالات التى تضعف فيها سيطرة الموجه ومادته - حيث يشعر الدارس بثلاثة عوامل تشجعه على الانتظام وهى :

- قرب مكان التدريب لدرجة لا ترهقه كثيرا فى الانتقال .
- اشتراك مفتش القسم فى توجيهه وهو المسئول عنه أصلا وعن متابعة انتظامه ونشاطه داخل المدرسة وخارجها .
- اتجاه التدريب نحو معالجة مشكلات المدارس الحقيقية فى بيئتها الأصلية .

٤ - مواظبة كاملة أيضا فى البرامج التى تعتمد على أسلوب الورشة الدراسية أو حلقات البحث والمناقشة التى تهيب للدارس فرص الحركة والنشاط الذاتى والابتكار - ويتولى فيها المشرفون الفنيون توجيه المعلمين وتدريبهم .

٥ - مواظبة كاملة أو تكاد فى البرامج العملية ، وبخاصة ما كان منها مشوقا وجديدا على الدارس كتصنيف المكتبات وفهرستها ، أو استعمال أجهزة الاعلام كالسينما والاذاعة وجهاز التسجيل أو مسرحة الدروس واستعمال مسرح العرائس ... أو التدريب على استعمال الآلة الكاتبة - أو البرامج التى تتضمن خططها جانبا من الزيارات الميدانية أو العروض السينمائية ...

٦ - اختلال فى مواظبة الدارسين فى بعض البرامج للأسباب الآتية :

- عدم مراعاة توقيت البرنامج الذى يتفق مع ظروف الدارسين ، كما يحدث بالنسبة للعاملين فى فصول الخدمات وفى الفترات المسائية .

- حشد أكبر عدد ممكن من الدارسين فى مركز واحد للتدريب بقصد توفير فى النفقات ، كما يحدث فى المحاضرات التى يتسرب فيها الكثيرون عن ملل ويؤدى ذلك الى تخلفهم فى الأيام التالية .

- ضعف الاشراف على البرنامج ويرجع ذلك اما الى اهتزاز شخصية المشرف أو عدم ايمانه بالعملية المنوط به الاشراف عليها أو توالفه فى العمل ، مما يؤثر بالتالى على نشاط جميع القائمين بالتدريب لمعاونته .

- عدم التوفيق فى اختيار الموجهين الصالحين ، فقد يختار البعض من المتخصصين ومن بين المسئولين على الاشراف الفنى والادارى فعلا ، الا أنهم قد لا يصلحون لعمليات التدريب ، أو هم على غير استعداد كاف لها ، واذا يكون نديهم فى البرنامج من أسباب فشله أو عزوف الدارسين عنه .

- حشو خطة الدراسة فى البرنامج بموضوعات بعيدة الصلة عن آمال الدارسين واحتياجاتهم ، واعتقادهم بعدم جدواها وضرورتها .

- أساليب التدريب غير الشائقة وأسوأ مثل لها تلك المحاضرات الطويلة التى تجعل الدارس فى موقف السلبية الكاملة ، وتجعله لا يحقق ذاته كإنسان ، فيثار لكرامته بفراذه من حضور مثل هذه البرامج عن عمد .

- تنفيذ بعض البرامج فى الشهر الأخير من العام الدراسى ، فانه فضلا عن عدم جدواها وفائدتها السريعة ، فان المعلم يكون مشغولا بشئون تقوية تلاميذه أو باعداد الامتحانات أو باعطاء دروس خاصة ، وتبعاً لذلك تصبح مواظبته على الحضور من الأمور العسيرة عليه نفسيا وماديا .

١- البرامج التي تتكرر بالنسبة للدارس ، حيث لا تضيف الى خبراته السابقة شيئاً جديداً .

٢- تخلف السيدات بحجة المرض أو التوكل أو مشاغلهن العائلية ، وذلك ينطوى على تدليل لا بد من تلافيه ، سواء أكان ذلك بالنسبة لتخلفهن عن التدريب أو عن وظائفهن الأصلية حيث يسهل عليهن الفوز بالاجازات المرضية .

٣- ضعف استجابة مدرسي المدارس الخاصة ذات المصروفات ، وتخلفهم عن حضور برامج التدريب التي يدعون اليها ، لأنهم يعتقدون أن وجودهم بهذه المدارس مؤقت ريثما تتاح لهم فرص العمل الحكومي ويحسون أنهم شبه مستقلين عن القيود الرسمية الحكومية .

تعديل قرارات مستويات الكفاءة للمعلمين :

صدرت على فترات قبل عام ١٩٦٢ قرارات من اللجنة العليا للتدريب بالوزارة بتحديد مستويات الكفاءة لهيئات التدريس في كل مادة دراسية والمؤهلات المطلوبة لكل مرحلة ، ويتم بمقتضاها توزيع أصحاب المؤهلات الصالحة على المراحل التعليمية المختلفة لسد احتياجات التدريس في هذه المواد .

وفي خلال السنوات الأخيرة استحدثت مؤهلات لم تدخل في عداد مستويات الكفاءة فلم يحصل أصحابها على حقهم في شغل الوظائف التي تناسب مؤهلاتهم ومن ذلك ما يأتي :

١- شهادة التأهيل التربوي والفني لخريجات الفنون الطرزية القسم الراقى والقسم الثانوي : بمقتضى البرنامج الذي عقد بكلية المعلمين لهذه الفئة من العاملات .

٢- خريجو الشعبة الخاصة بدور المعلمين والمعلمات .

٣- شهادة التأهيل التربوي لمدرسي التربية الموسيقية بمقتضى البرنامج الذي عقد بمركز التدريب الرئيسي بمنشنية البكرى .

والأمر على هذه الصورة يستدعى إعادة النظر في قرارات مستويات الكفاءة انقروا حالياً ، وترتيب المؤهلات التي استحدثت في دورها ضمن هذه القرارات . ويعتبر ذلك من عوامل التشجيع وحافزا على الالتحاق بمثل هذه البرامج التدريبية .

ارتباط الترقية باجتياز برامج التدريب بعد تطويرها :

جزت العادة أن يمر المعلم في عملية تدريبية بعد تسلمه العمل في وظيفة أعلى ، وخلال العام الأول لترقيته لهذه الوظيفة . والملاحظ أن دعوة الدارس لحضور الحلقة التوجيهية تتم بعد تسلمه العمل وبعد مرور نصف العام الدراسي .

وذلك يتركه فريسة للتخبط فى مباشرة مهام وظيفته الجديدة دون توجيه أو أعداد سابق .

ومن الممكن - علاجا لهذا الموقف - أن يدعى الدارسون لحضور برامج الترقية قبل ترشيحهم ، وبعبارة أوضح يكون من الضرورى لكل راغب أو مستحق للترقية اجتياز عدد محدد ومعين من البرامج التدريبية -مقدما ذات الصلة بالوظيفة المطلوب ترشيحه لها . فبالإضافة الى القيمة العملية لهذا الاجراء فى الأعداد والتهيئة ، فهو حافز له أثره فى الاقبال على برامج التدريب والاستفادة منها ، وينشط العملية التدريبية بوسائل ايجابية .

ومن أجل ذلك يقترح ما يأتى :

١ - لا يرشح للترقية الى وظيفة أعلى الا من يكون قد اجتاز مقدما عددا معيناً من برامج التدريب بنجاح .

والأمر يستدعى فى هذه الحال تخصيص قدر من البرامج لوظائف الادارة والمدرسية ، وقدر آخر للإشراف الفنى والتفتيش . وهى برامج خاصة بالأعداد والتهيئة وليست لها علاقة ببرنامج الترقية ذاته الذى يدعى اليه الدارس بمجرد صدور قرار ترقيته .

٢ - يراعى عند الترشيح بجانب الأمور التى نص عليها القرار الوزارى المنظم للترقيات ، صلاحية المرشح للوظيفة المراد ترشيحه لها بصفة حقيقية ، وأن يكون لهذه الصلاحية الاعتبار الأول ، وذلك يتطلب تغييرا فى قواعد الترشيح العامة الحالية التى تدفع بالبعض الى شغل الوظائف استنادا الى الأقدمية والتقارير دون أن تكون لديهم الصلاحيات الكافية لتحمل مسؤولياتها . وهى فى الوقت الحالى تتركز فى القرار الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ حيث أصبح بعد مرور ١٢ عاما على استصداره ، فى حالة تدعو الى كثير من التعديل والتغيير بحيث تضاف اليه كافة الوظائف الادارية والمكتبية والمعاونة .

٣ - لابد من وضع خطة كاملة لتدريب الموظفين الإداريين على اختلاف مستوياتهم عند النظر فى ترقيةاتهم الى وظائف أعلى ، وأن يحدد عدد من البرامج التى يشترط لكل راغب فى الترشيح لهذه الوظائف اجتيازها مقدما . وذلك بطبيعة الحال شئ آخر غير البرنامج الذى يجب أعداده للمرقين ندبا منهم ، حيث لا يجوز تثبيتهم فى الوظائف المرقين اليها الا بعد اجتيازهم برنامج الترقية بنجاح .

٤ - أن تنقسم برامج الترقية التى يدعى اليها الدارس بمجرد ترقيته الى ثلاث مراحل :

الأولى منها قيل تسلم العمل وتعتبر توجيهية - والثانية خلال العام الأول

للترقية لمدارسه مشكلات العمل - والثالثة تتركز فيها عمليات التقويم النهائية واعداد البحوث بعد مضي العام الأول مباشرة .

٥ - أن تتضمن خطط برامج الترقية زيارات يقوم بها الدارسون الى أماكن ومؤسسات ذات علاقة بالوظيفة ، بقصد الدراسة واعداد التقارير ، وبحيث تدخل نتائجها فى تقويم الدارسين ، وذلك بطبيعة الحال شئ آخذ بجانب عملية التقويم الميدانى الحالية ويختلف عنه .

٦ - كما تتضمن خطة البرنامج بجانب العمليات التخصصية دراسات شاملة فى الشئون المالية والادارية حتى يكون هؤلاء المرقين على علم بهذا اللون الهام من الخبرات - فذلك يستكمل تكوينهم قادة فى الميدان التعليمى .

ضرورة تنفيذ قرارات اللجنة العليا للتدريب فى شأن البرامج :

أصدرت اللجنة العليا للتدريب قرارات تنص على ضرورة اجتياز برامج تدريبية معينة شرطاً أساسياً للترقية ، ولكن لوحظ فى السنين الأخيرة أن كثيراً من هؤلاء الذين يشترط لترقيتهم اجتياز برامج تأهيل معينة ، قد رقبوا الى وظائف أعلى دون أن يكونوا قد التحقوا بهذه البرامج الأمر الذى كانت له آثاره المباشرة على برامج التأهيل واستكمال التأهيل - ومثال ذلك واضح فى برنامج خريجي المعلمين الخاصة الذى كان يعقد بكلية المعلمين حيث اضطرت الوزارة الى تعطيله نتيجة لضعف الاقبال عليه وعدم الاهتمام به .

ولكى يكون لهذه الدراسات التدريبية قيمتها فى نظر المعلمين بالدرجة التى تؤثر فى مستقبلهم الوظيفى يصبح من واجب الادارة العامة للتنسيق بالوزارة أن تضع فى اعتبارها تنفيذ ما جاء بقرارات اللجنة العليا للتدريب المعتمدة عند النظر فى ترشيحات الترقية للوظائف الأعلى بجانب تنفيذها للمقرر الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ والمنشورات المكملة له - واذا كانت هذه القرارات غير صالحة الآن ، فيحسن إعادة النظر فيها حيث أن اغفالها على هذه الصورة يعتبر عاملاً معوقاً لنشاط التدريب كان من الأولى أن يكون من أهم الحوافز التى تدفع بالمعلمين الى طريق الاستفادة منه .

التقارير السنوية السرية عن العاملين باعتبارها من أهم حوافز التدريب :

ينضج لنظام التقارير السنوية جميع العاملين حتى الدرجة الثالثة وتقدم هذه التقارير عن كل سنة ميلادية - وقد حدد القرار الجمهورى رقم ٩٣٣ لسنة ١٩٦٦ كيفية اعداد هذه التقارير وخصص للعمل والانتاج ستون درجة موزعة على النحو الآتى :

٣٠ درجة للامام بالعمل ومدى الاستفادة من التدريب .

٣٠ درجة أخرى للسرعة والانتاج .

ولما كانت مسئولية الرئيس المباشر تنحصر في توخى الدقة والأمانة في تحرير التقرير ، فإن درجات الامام بالعمل والاستفادة من التدريب يجب أن تتحرك في اتجاه يتوازى ويرتبط باقبال العامل على البرامج التدريبية التي يدعى اليها - ومن ثم يصبح من الضروري لكل مشرف على العمل أن يضع في اعتباره اهتمام المعلمين واستجاباتهم لحضور برامج التدريب وحينئذ يلزم تزويد هؤلاء المشرفين بنتائج البرامج التدريبية ليستأنسوا بها في تحرير التقارير السنوية ، حتى لا يفوز بمرتبة الامتياز مثلا من لا يستجيب للدعوة الى حضور التدريب والانتظام فيه .

● وقد صدرت النشرة العامة رقم ١٧٠ بتاريخ ٢ نوفمبر ١٩٦٧ - من مكتب الأستاذ وكيل الوزارة للخدمات المركزية بوزارة التربية والتعليم - في محاولة لعلاج التخلف والانقطاع عن حضور البرامج التدريبية ، بعدما كثرت شكاوى المديريات من تخلف الدارسين وتكررت التوصيات في المؤتمرات - ولعلها تكون حافزا للمجدين وراذعا للمقصرين - ومن المؤكد أنها ستؤتي ثمارها طالما أخذت مأخذ الجد والاهتمام من جانب أجهزة التنفيذ وخاصة بالنسبة للتقارير السنوية السرية حيث نص على حذف الدرجات المقررة عن الامام بالعمل والاستفادة من التدريب عند تحرير تقارير المتخلفين بجانب أساليب الجزاء الأخرى التي وردت بالنشرة المشار اليها .

● ولما كان الاتجاه يسير الآن نحو ربط الترقية المادية والعلاوة الدورية بمستويات العاملين الواردة في تقاريرهم السنوية ، فإن ربط هذه التقارير بالتدريب سنيحقق لنتائجه المادية أثرها المباشر في حياة المعلم وتحسين دخله .

تحقيق القيم الديمقراطية في عمليات التدريب :

لا شك أن الأسلوب الديمقراطي يتفق مع المبادئ الانسانية التي يدين بها كل شعب متحضر وهو أساس العلاقات الناجحة بين الأفراد في شتى المستويات ويتصل اتصالا مباشرا بآمال الناس وبطرائق حياتهم ، وبما يجب أن تكون عليه صلات العمل ووسائله في كل مرفق من مرافق الحياة وبخاصة في جمهوريتنا التي تعتنق المبادئ الديمقراطية عن حقيقة وممارسة .

والتدريب بطبيعته من العمليات الاجتماعية الانسانية التي لا بد أن تتصف بصفات الديمقراطية في كل ما يتصل بها حتى يكون لها آثارها الموجبة في نفوس الذين يشتركون في عملياتها المختلفة من دارسين وموجهين ومشرفين وغيرهم .

واذن لا بد للمسؤولين عن التدريب أن يفكروا دائما فى الأطار الآتى :

- الاعتراف بقيمة كل فرد باعتباره عضوا فى الجماعة الانسانية .
- الايمان بأن لكل انسان قدراته التى لها قيمتها ، والتى يمكن الاستفادة منها وتوظيفها .
- الاستفادة من ايجابية الدارس فى البرنامج التدريبى الى أقصى حد ممكن وهو أمر يرتبط بمبدأ تكافؤ الفرص بأن يسند اليه ما يتفق مع قدراته وامكانياته من أعمال وواجبات لكى ينجح وتحقق له حاجاته النفسية .
- ضرورة مراعاة الاحتياجات الفعلية للدارسين .

● ومن ثم فوصيتى لكل المشتركين فى تخطيط البرامج وتنفيذها هى أن يرتفعوا الى مستوى الواقع فى كل ما يفكرون فيه ، ويعملون على تنفيذه بأن يرتبط كل شىء بامكانياتنا وظروفنا وواقعنا الذى نعيش فيه ، حتى يكون علاج المشكلات مباشرا ، ولكى لا يأخذنا الخيال الى متاهات لا سبيل الى الخروج منها .

● والا يكون مظهر العملية التدريبية يوحى بفردية أو تسلط من جانب الهيئة التى تهيمن عليها وليس للدارسين من حرية للمشاركة فى التنظيم ، فان الاتجاه نحو اشتراكهم فى تخطيط البرامج وتنظيم العمل فى الحلقات اصبح من الأمور الواجبة حتى لا تنعزل العملية عن القيم السائدة فى المجتمع ولكى تتمشى مع المبادئ الانسانية التى تضمنتها اشتراكيتنا الديموقراطية .

اقتراحات بشأن البرامج التدريبية

١ - المحاضرات والاحاديث :

يرجع ضعف برامج التدريب الحالية بل وفشلها أحيانا الى كثرة المحاضرات فيها ، وعلاجا لهذه الحال لابد من الاقلال من المحاضرات أو الابتعاد عنها الا فى الحالات الضرورية ومع ذلك فيمكن للمحاضرة أن تؤدي أغراضها ، اذا أعد لها دليل للنقاشه واذا روعى قصر الوقت .

٢ - حلقات البحث والنقاشه :

فهى فضلا عن كونها تحقق حرية النقد ، فهى تتيح فرص التفكير الحر لجميع المشتركين فيها .

٣ - اسلوب الورشة النقاسية :

ويقتضى العمل بهذا النظام مراعاة العدالة فى توزيع النشاط على الدارسين

بحيث يؤدي كل دارس دوره الذي يناسب قدراته ويتمكن من السير بالشوط حتى نهايته .

٤ - التدريب العملي :

إذا تصفحنا خطط التدريب المحلي في كثير من مديريات التربية والتعليم فانه قلما نجد من بين برامج هذه الخطط ما يتجه وجهة عملية مع أن ذلك يضع الدارس في جو خبرة حقيقى يكتسب خلاله الخبرات ويحقق ممارسة واقعية . لذلك يجب الاهتمام بهذا النوع من البرامج ، أو تطعيم العمليات التدريبية العادية بجانب آخر عملي ليكتسب الدارسون المهارات المطلوبة .

٥ - تمثيل الدور :

وهو أسلوب له قيمته ، لأنه يمكن الدارس من مواجهة المواقف وتكشف الأخطاء ، كما تتبين له وللمشتركون معه والناقدين له قيمة الآراء الجديدة والطرق المختلفة ومؤداه تصوير موقف مشابه للموقف الحقيقى يؤدي الدارس فيه العمل بطريقة عملية أمام بقية الدارسين الذين يشاهدون ويشمرون بآرائهم .

٦ - الزيارات :

وهي من الأساليب ذات الفاعلية فى دفع الدارسين نحو الاقبال على برامج التدريب ويجب أن تتضمن خطط البرامج زيارات الى أماكن تتعلق بموضوعات التدريب وتوضحها وتكملها .

٧ - الندوات والمؤتمرات والاجتماعات :

وهي من وسائل التدريب الانسانية الناجحة إذا أحسن تنظيمها ولا بد من وضع الخطط القصيرة والبعيدة للاستفادة منها وأن تعلن أهدافها وموضوعاتها مقدماً للمدعوين للاشتراك فيها من قبيل التهيئة والاستعداد .

٨ - القراءات والبحوث والمقالات المكتوبة :

وهي أيضا من وسائل تنمية المعلمين ثقافيا ومهنيا وتتضمن تدريبا على جمع المعلومات والتعود على الأسلوب العلمى فى التفكير وتنمى الميل الى القراءة وتحقق النشاط الذاتى والاعتماد على النفس .

ومن هنا تجيء أهمية هذا الأسلوب التدريبى بضرورة الالتجاء اليه من حين لآخر وبخاصة فى البرامج التوجيهية للعاملين الجدد وفى برامج الترقية .

اختيار المشرفين والمحاضرين والموجهين :

قد يخطئ البعض حين لا يدركون ان اختيار المشرفين على البرامج له أثره في نجاح التدريب وفشله ، ذلك أن قيادة العمل وتوجيهه لا بد أن تصدر عن شخصية واعية تقدر الواجبات المنوطة بها ، كما تتصف بالقدرة على القيادة والتنظيم والاقناع . ولذا فان اختيارهم ليس بالأمر الهين كما يظن الكثيرون ، وقد اثبتت التجارب أن البرامج التي لم يتحقق لها النجاح إنما كان بسبب تراخي المشرفين أو استخفافهم بمسئولية الاشراف أو لعدم ادراكهم لأهمية التدريب وقيمتة . لذلك فان أصلح الشخصيات وأكثرها ايمانا بالتدريب يجب أن تكون في مكان الصدارة عند اختيار المشرفين على البرامج .

ويتضمن تخطيط البرامج التدريبية موضوعات متنوعة تتطلب اختيار العناصر الصالحة ذات الكفاية . ونظرا لتعدد الموضوعات فان الأمر يتطلب وعيا من المسؤولين عن التخطيط بالعناصر البشرية اللازمة لوضعها في مكانها المناسب عند التخطيط للبرنامج .

وخير معين على أحسن الاختيار أن تعد السجلات والبطاقات المصنفة عن الكفايات البشرية في المنطقة وخارجها وتبويب وتفهرس طبقا للتخصصات المختلفة وتحفظ في أقسام التدريب للرجوع اليها عند عمل كل تخطيط .

ثم لا بد من الاستئناس بآراء وتقارير الدارسين وانطباعاتهم عن كل برنامج تدريبي بالنسبة لاستفادتهم من الموجهين والمحاضرين حتى يمكن الاستعانة بهذه الآراء عند تطوير البرامج أو إعادة تنفيذها مرة أخرى . وحتى لا يتورط المسؤولون في إعادة التعاون مع محاضرين أو موجهين لا يحسنون تقدير المواقف التدريبية .

المؤسسات والأجهزة المحلية ودورها في التدريب

لم تحاول المديرية التعليمية الاستفادة الكاملة - حتى الآن - من امكانيات المؤسسات الموجودة في نطاق بيئتها ، أو من الأجهزة والتنظيمات الشعبية الموجودة في القطاع الاداري الذي تخدمه ، وذلك على الرغم من أن الأبعاد الحقيقية لمشكلة تدريب العناصر البشرية في مستوياتها الدنيا على أساليب تنفيذ مشروعات التنمية تتضح حينما نتذكر أننا في سباق مع الزمن وأننا نتعجل تنفيذ مشروعاتنا ، ونختصر من الوقت الذي حددناه لتنفيذها قدر طاقتنا ، وهذا السباق يتطلب منا التفكير في وسائل أسرع للأداء ، كما يدفعنا الى الابتكار المستمر ، وتسير هذه العمليات جنبا الى جنب مع اجراءات الانتاج الإبداعية في حدود الخطة .

ولعلنا نتذكر ما قاله السيد الرئيس جمال عبد الناصر فى مجلس الأمة يوم ٢٣ نوفمبر الماضى عن زيادة الانتاج وأثرها الفعال فى قوة الشعب والجيش تلاجئناز مرحلة النكسة .

ففى مجال الاستفادة من مشاركة المؤسسات والأجهزة المحلية فى التدريب : يمكن القول : -

- بأن الوحدات الأساسية التى تتفرع عن المكاتب التنفيذية للاتحاد الاشتراكى العربى يجب أن تؤدى دورها فى التوعية .

- وأنه لما كانت المكاتب التنفيذية تضم بين أعضائها الكثير من المتخصصين فى مختلف الشئون فإن على هؤلاء واجبا وطنيا كبيرا يفرضه عليهم قانون الاتحاد ذاته فى تنمية الجماهير وبالإضافة الى ذلك فإن ما يتمتعون به من علم يستدعى الزكاة عنه وليس هناك أقل من أن يساهموا فى تدريب المعلمين ، وأثر ذلك بطبيعة الحال سينعكس على الأبناء فى مدارسهم . وحين يطلب اليهم هذا الأمر فأنما يكون وفق خطة مرسومة وهادفة بعيدا عن الارتجال .

- أن تقدم المصانع والمؤسسات الصناعية والتجارية والزراعية الموجودة فى البيئة معونتها المادية والبشرية فى تدريب المعلمين بها تدريباً عملياً - وذلك يتطلب أن يكون الاتصال مستمرا بين المسئولين عن التدريب فى المناطق وبين مديرى هذه المصانع والمؤسسات لتنسيق هذا التعاون ، وخاصة فيما يتعلق بمدرسى التعليم الفنى فضلا عن تنظيم برامج التدريب الميدانى لطلاب هذا النوع من التعليم ، على أن يخضع كل ذلك لتقويم ومتابعة مستمرين .

برامج التأهيل والحاجة الى تطويرها

وضعت وزارة التربية والتعليم منذ سنين عدة ، خطة بعيدة المدى لتأهيل المعلمين ، وتضمن عددا من برامج التأهيل ، وعدد آخر لاستكمال التأهيل فى كافة المراحل التعليمية لتحسين مستوى هؤلاء المعلمين مهنيا وعلميا .

ومنها برامج تأهيل الجامعيين وخريجي المعلمين الخاصة والفنون الطرزوية والمدارس الثانوية الصناعية وقد اتجهت الوزارة الى تطوير برامج التأهيل التربوى للجامعيين واستبداله ببرنامج آخر مؤداه أن يحصل الدارس على الدبلوم العامة فى التربية .

والمشكلة الأساسية فى هذه البرامج رغم ما يبذل من محاولات تطويرها تنحصر فى أن الدارس يكون فى حاجة الى التفرغ والاستقرار ذهنى ، وهذا لا يتأتى مطلقا خلال العام الدراسى حيث يكون المعلم مثقلا بأعباء العمل ، وحينئذ يكون من المناسب تغيير أوقات الدراسة فى هذه البرامج بحيث تتواءم

تخلال العطلات الصيفية ، على صيفيتين أو ثلاثة حسبما يقتضى حجم الخطة الموضوعية لكل برنامج .

وبجانب هذا التغيير فى مواقيت الدراسة ، فإنه يجب التفكير فى ربط المدارس بمركز التدريب على مدار السنة صيفا وشتاء ، بحيث تتضمن خطة البرنامج جانبا من البحوث والقراءات التى تستلزم الاتصال بين الدارسين وهيئة الاشراف والتدريس بالمركز تخصص لها درجات معينة تضاف الى درجة التقويم ويكون لها اثرها فى النجاح والرسوب .

ولكى تتسم هذه البرامج بطابع الجودة ، يجب إعادة النظر فى محتويات كل مادة من مواد الدراسة بها حتى تتمشى مع ما تقتضيه مرحلة إعادة البناء القومى من تنمية وتطوير - وأن تعدل خططها بحيث تدخل اليها مادة جديدة تحت أية تسمية لتثبيت المفاهيم التى تتطلبها المرحلة الحالية وخدمة أهدافها .

البعثة الداخلية للأشراف الفنى والإدارة المدرسية :

أنشأت الوزارة فى عام ١٩٥٨ برنامجا لأعداد القادة فى الأشراف الفنى والإدارة المدرسية مدته عام دراسى كامل يتفرغ فيه الدارس فى بعثة داخلية بكلية التربية بالقاهرة ، واستمر العمل بهذا النظام حتى عام ١٩٦٣ حيث بطل العمل به فجأة ، مع أنه كان مشروعا ناجحا فى أعداد هذا النوع من القادة ، ولعل السبب فى تعطيله يرجع الى مسائل مالية .

ونظرا لأهميته فإنه يكون من دواعى التوفيق أن يعاد فتح هذه الدراسة التدريبية بحيث تعمم فى كليات التربية والمعلمين ولا تقتصر على كلية التربية دون غيرها .

كما يحسن عند إعادة العمل بهذا النظام ، أن توضع له مناهج جديدة يشترك فى إعدادها المختصون فى وزارة التربية والتعليم مع جماعة من أساتذة هذه الكليات ، ونخبة من المسئولين السياسيين فى الاتحاد الاشتراكى العربى المتخصصين فى المسائل القومية والسياسية بقصد تكوين أعضاء هذه البعثة تكوينا يمكنهم من ممارسة العمل السياسى داخل المؤسسات التعليمية وخارجها .

تأهيل مدرسي المدارس الابتدائية :

تدل الإحصاءات على وجود عدد غير قليل من مدرسي المدارس الابتدائية الذين يحملون مؤهلات فى مستوى الثانوية العامة ولم يتمكنوا من الالتحاق بالدراسات التكميلية نظام السنة الأولى أو الثانية ، وهذا العدد الكبير من

المعلمين لا يجوز الأبقاء عليه في مهنة التدريس بحالته الراهنة دون اعداد وتأهيل ، كما أن نقله الى وظائف أخرى يعتبر خسارة ، فضلا عن صعوبة هذا النقل بسبب العجز الذي يعانيه هذا النوع من التعليم في الكفايات البشرية .

— وعلاجا لهذه المشكلة يقترح أن تعد الإدارة العامة للتدريب بالوزارة مشروعا لبرنامج تدريبي ينفذ محليا لتأهيل هؤلاء المدرسين على نحو ما كان متبعاً في الدراسات التكميلية بحيث تعدل خططها لتتمشى مع متطلبات أعداد المعلم الاشتراكي في المرحلة الحالية للوصول بهم الى ما يوازي مستوى زملائهم خريجي المعلمين العامة نظام الخمس سنوات .

— ويوجد أيضا عدد كبير جدا من معلمى المرحلة الابتدائية من خريجي المعلمين العامة نظام الثلاث السنوات وهم في وضع يقل عن مستوى الكفاءة الذي وصل اليه خريجو نظام الخمس السنوات أو الشعبة الخاصة ويقترح أن يعد لهم برنامج تدريبي ينفذ محليا أيضا لاستكمال تأهيلهم حتى يمكن الارتقاء بهم الى المستوى الأعلى الجديد — وذلك سيؤدي دون شك الى تحسين العملية التعليمية في المدارس الابتدائية .

تدريب مدرسي المدارس الخاصة ذات المصروفات

لقد صدرت مرارا توصيات عن المؤتمرات التعليمية المختلفة بضرورة الاهتمام بتدريب مدرسي المدارس الخاصة ذات المصروفات — باعتبار أن هذه المؤسسات التربوية تؤدي نفس الخدمات التي تؤديها المدارس الرسمية ، ومن ثم فإن رعاية العاملين بها والعمل على رفع مستواهم تؤدي عائدا لا يختلف عما تقدمه نظيراتها من المدارس الأخرى ، الأمر الذي يستلزم رفع مستوى العاملين بتلك المدارس ثقافيا ومهنيا . وبخاصة أن أصحاب هذه المؤسسات التعليمية يلجئون الى الاستعانة بالمدرسين ممن هم دون مستوى الكفاءة ، أو ممن يحملون مؤهلات لا تناسب مهنة التدريس .

وهي سبيل تهيئة تعليم أفضل لأبنائنا الذين يتعلمون بالمدارس الخاصة ذات المصروفات ممن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بالمدارس الرسمية أو الخاصة ، يجب على المسئولين عن قطاع التدريب اتخاذ الآتي : —

١ — لما كانت اللائحة التنفيذية للقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ بشأن تنظيم المدارس الخاصة قد حددت في المادة السابعة عشرة منها وجوب مراعاة المدارس لمستويات الكفاية بين مدرسيها بما لا يقل عن ٧٠٪ من عدد هؤلاء المدرسين في موعد أقصاه بدء العام الدراسي ١٩٦٣/٦٢ ، فيصبح من أول

واجبات المشرفين الفنيين ومديرى المراحل التعليمية أن يطالبوا المدارس بعدم الهبوط عن هذه النسبة بين المدرسين ، وانذار أصحاب المدارس الذين لا يستجيبون ثم توقيع العقوبات عليهم حتى يتم ذلك ، أو أن تتولى المناطق عن طريق مكاتب العمل الملحق بها تزويد هذه المدارس بالكفايات ومتابعة المستوى أولا بأول .

٢ - دعوة مدرسى المدارس الخاصة ذات المصروفات لحضور برامج التدريب المحلية التى تنظمها المناطق مع زملائهم مدرسى المدارس الرسمية والخاصة المعانة ، ومتابعة نتائج هذه التدريبات بوساطة المشرفين الفنيين فى كل مادة .

٣ - السماح لمدرسى هذه المدارس بالالتحاق ببرامج التأهيل التى تنظمها الإدارة العامة للتدريب .

٤ - التوسع فى تأهيل الذين يحملون مؤهلات متوسطة محليا فى برامج الصلاحية ، مع تطوير هذه البرامج حتى تواجه مقتضيات الظروف .

٥ - ولما كانت تجربة دعوة هؤلاء المدرسين لحضور البرامج المحلية قد أثبتت فى كثير من الحالات تخلفهم وعدم اهتمامهم اعتمادا على أنهم لا يعملون فى تلك المدارس بصفة دائمة ، أو بسبب اطمئنانهم الى أنه ليست هناك وسيلة مادية لمجازاتهم باعتبار أن عقد العمل هو الذى يحكم العلاقة بينهم وبين أصحاب المدارس ، فإنه لابد من تعديل نصوص هذا العقد بحيث يسمح بتوقيع الجزاء المادى على كل من يتخلف عن حضور برامج التدريب باعتباره جزءا من أعمالهم المتعاقدين عليها - ثم تشجيع الممتازين الذين يواظبون بالمنح المالية وشهادات التقدير التى تعتمد من المنطقة ، فضلا عن تحسين تقاريرهم الفنية .

٦ - ويرتبط بهذا الموضوع ضرورة إعادة النظر فى قانون التعليم الخاص الحالى ، وأن تجرى عليه التعديلات التى تكفل تلافى النقص الذى كشفته عمليات التطبيق ، وتزيل العقبات التى تواجه المديرية التعليمية ومنها مشكلة تدريب المعلمين ، حتى يصبح القانون فى ثوبه الجديد متمشيا مع التطبيق الاشتراكى المنشود .

تقويم برامج التدريب المحلية ومتابعتها

التقويم والمتابعة عمليتان لازمتان ومتلازمتان لنجاح كل مشروع ، والسبيل الى ذلك أن يتعرف القائمون عليها على أهداف العمل مع تحليلها الى استلزامات عملية ، ثم مقارنة ما هو مفروض بما هو واقع فعلا بمختلف الوسائل والتقاييس .

والتقويم في مجال التدريب يجب أن يصاحب العملية التدريبية ويكملها، ويخضع في وسائله للمنهج العلمي من حيث الوصول الى النتائج عن طريق الاختصاص والمشاهدة وجمع البيانات ثم التجريب والقياس فالاستنتاج والتطبيق .

تقويم الدارسين :

من الضروري أن تتضمن خطة كل برنامج تدريبي وسائل تقويم الدارسين فيه ومن هذه الوسائل ما يأتي : -

- الاختبارات الموضوعية المقننة .
- التمارين والتجارب العملية .
- الملاحظة في أثناء حلقات المناقشة ، وفي أثناء التدريب العملي والميداني .
- البحوث التي يطلب الى الدارسين إعدادها .
- الاستفتاءات ذات الصلة بموضوع الدراسة .

تقويم البرنامج التدريبي :

بالإضافة الى ما يمكن استخلاصه عن مدى نجاح البرنامج عند تقويم الدارسين ، فلا بد أن تتخذ وسائل خاصة لتقويم البرنامج التدريبي ذاته ؛ تعتمد على الاستفادة من آراء المشتركين فيه وملاحظاتهم من دارسين وموجهين ومشرفين في تطوير البرنامج وتحسينه ومن هذه الوسائل ما يأتي : -

- تقرير المشرف الذي يتضمن ملاحظاته عن البرنامج من حيث منهج الدراسة وأساليب التدريب ومواعيده ومكانه ، وفئات الدارسين ومستوياتهم ومدى أقبالهم واهتمامهم

- تقارير الموجهين والمتحدثين والمنتدبين للعمل في النواحي الفنية والإدارية .

- التوصيات التي يسكتبها الدارسون والاستفتاءات التي تتضمن مقترحاتهم .

- نتائج الزيارات الميدانية التي يقوم بها العاملون في جهاز التدريب لمتابعة تنفيذ البرنامج، والمعاونة في حل مشكلات التنفيذ في أثناء عقد البرنامج.

متابعة البرامج :

أما متابعة البرامج والتعرف على آثارها في الميدان ، فما زالت - رغم كل المحاولات التي تبذل - في حاجة الى جهود كبيرة بسبب حالة التعثر التي

تنتابها وتقف فى طريقها ، حيث تعوزها القوى البشرية التى يمكنها القيام بهذه المهمة سواء بالنسبة لأجهزة التفتيش أو بالنسبة للقوى العاملة فى أقسام التدريب بالمديريات والحاجة الى استيفاء النقص فيها .
ولتنظيم هذه المتابعة يجب أعداد بطاقات نوعية لتيسير مهمة المتابعين فضلا عن فائدتها فى سهولة استقراء النتائج وتصنيفها .

تسجيل البرامج :

درجت أقسام التدريب بالمديريات على تنظيم سجلات لقيّد أسماء الدارسين فى البرامج سواء المحلية منها أو المركزية لتسهيل عملية المتابعة ، وتسجيل نتائج هذه البرامج ومستويات التقويم فيها ، لكن قانون العاملين رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ يزيد من أعباء التدريب فى مجال التسجيل بالذات ، ولذلك كان لابد من الأهتمام بتنظيم هذه السجلات وتقسيمها بحيث تضم كافة البيانات ونتائج التقويم والمتابعة .

صحيفة تدريب العاملين :

وبالإضافة الى سجلات البرامج التى تعدها الأقسام كل عام ، فيقترح أعداد صحيفة تدريب لكل عام يسجل فيها كل برنامج تدريبي يدعى اليه ونتائج تقويمه ومتابعته بحيث تعمم فى كل المديريات وتنتقل مع صاحبها من مديرية الى أخرى .

القوى البشرية العاملة فى أقسام التدريب بالمديريات

حدد القرار الوزاري رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٢ مسئولية أقسام التدريب بالمديريات فى تنفيذ كل ما يتعلق بشئون التدريب والاختبار والتعيين - وتزويد المسئوليات الملقاة على عاتق هذه الأقسام يوما بعد يوم ، وخاصة بعد صدور القانون رقم ٤٦ لسنة ١٩٦٤ بشأن العاملين المدنيين فى خدمة الحكومة ، وما نقل الى الأقسام من اختصاص كانت تتولاها الإدارة العامة للتدريب بالوزارة تدعيما لنظام الإدارة المحلية ، حتى أصبح الأمر يتطلب سرعة العمل على تزويدها بالعاملين اللازمين لها ويقترح فى هذا السبيل ما يأتى : -

١ - أن نستصدر الادارة العامة للتدريب قرارا بمعدلات العاملين فى الأقسام بالمديريات تناسب اتساع مسئولياتها الحالية .

٢ - تزويدها بالأعضاء الفنين والموظفين الإداريين اللازمين طبقا لهذه المعدلات بقرار تنفيذى عن طريق إدارة التنسيق بالوزارة بتحديد هؤلاء العاملين وتثبيتهم على قوة التدريب ، فأله فضلا عن العجز الذى تعانيه الأقسام يوجد بها حاليا عاملون منتدبون محليا للعمل بين المراحل التعليمية وما زالوا حتى

الآن على قوة هذه المراحل ، والوضع على هذه الصورة فضلا عن تأثيره المباشر على استقرار العمل بالتدريب فإنه يضر بمصالح هذه الفئة التي تركزت مكانها الأصلي لسد حاجة في قطاع حيوى له أهميته ، وقد فاتها فرص الترقية بين زملائها بسبب هذا النصب المحلى ، وحل مشكلتها يكون باستصدار القرار التنفيذي السابق الإشارة الله بنقلهم نهائيا الى التدريب وفتح باب الترقى أمامهم .

٣ - لا ينقل للعمل بأقسام التدريب الا من كان ذا كفاية وخبرة بفن التعليم مع ضرورة تدريبهم .

٤ - فتح باب الترقى أمام العاملين فى التدريب داخل أقسامهم وفى الوظائف الفنية والادارية الأخرى وتنظيم سلم الترقى داخل الأقسام بحيث يتدرج العامل من وظيفة العضو الفنى الى رئيس وحدة فوكيل قسم ثم رئيس قسم . . .

٥ - نظرا لاتساع أعمال أقسام التدريب بالمناطق فينظم العمل داخلها بتقسيمها الى ثلاث وحدات كالاتى : -

١ - وحدة لشئون الاختيار والتعيين وبرامج الترقية ، وأخرى للبرامج المحلية وثالثة للبرامج المركزية والبعثات والمنح والاعارات . ويرأس كل واحدة منها رئيس وحدة ويعاونه عضوان فنيان :

٢ - ويتولى مراجعة أعمال هذه الوحدات وكيل للقسم - حيث يتولى رئيس القسم الاشراف العام وعمليات التخطيط مع الأجهزة المختلفة - وأعداد التقارير .

٣ - وبجانب ذلك لابد من تزويد الأقسام بموظف كتابى وآخر لالة الكتابة .

٤ - وبالنسبة للمديريات الصغيرة فيكتفى بعضو فنى واحد لكل وحدة وليس هناك ما يدعو لوجود وكيل للقسم .

٥ - أن يتصل بقسم التدريب جهاز متخصص من ضباط الاتصال الذين يمثلون التفاتيش ولادارات يكونون بمثابة مندوبين مسئولين عن شئون التدريب المتعلقة بأدرااتهم وتفاتيشهم يؤدونها بجانب وظائفهم الأصلية .

التعليم في السودان

نظامه واتجاهاته

للدكتور أحمد خيرى محمد كاظم
كلية البنات - جامعة عين شمس

— ١ —

أهداف التعليم ومراحله

ترتبط أهداف التعليم بالأهداف الاجتماعية والقومية للسودان ، فتشمل أهداف التعليم ما يأتى: نقل أهم مكونات الثقافة العربية والإسلامية والإنسانية عموداً للأجيال الناشئة والمتعاقبة ، والاهتمام بالتراث القومى السودانى ، وتنمية هذه المكونات الثقافية وتطويرها . ويهتم التعليم وعلى الأخص فى مراحله الأولى بنشر اللغة العربية على أوسع نطاق بين المواطنين فى شتى أنحاء السودان ، وتزويدهم بالقدر المناسب من المعرفة والثقافة العامة المشتركة التى تضمن للسودان وحدته الثقافية والقومية . ويهدف التعليم الى تنمية المواطن السودانى تنمية متكاملة فى النواحي العقلية والروحية والاجتماعية والجسمية والاتجاه بالتعليم وجهة عملية وظيفية تمكنه من تحقيق الخير والفائدة لنفسه ولأسرته ولمجتمعه . كما يهدف التعليم فى مراحله المختلفة الى توفير احتياجات المجتمع السودانى من القوى البشرية التى يحتاج اليها فى شتى مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ..

مراحل التعليم بالسودان

١ - التعليم الأولي :

تشمل المرحلة الأولية ثلاثة أنواع من المدارس وهى المدرسة الأولية الكاملة ، والمدرسة الأولية الصغرى ومدارس القرى . والمدرسة الأولية الكاملة هى أساس التعليم الأولي ، وهى القاعدة العريضة التى تقوم عليها جميع مراحل التعليم التالية لها . ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، وتنتشر هذه المدارس فى مختلف مديريات السودان وتشمل مناهجها مواد الدين الإسلامى واللغة العربية والحساب والجغرافيا والتاريخ ومبادئ العلوم العامة .

وأما المدارس الأولية الصغرى فمدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وهى تكثر فى شمال السودان، بينما مدة الدراسة فى مدارس القرى سنتان ، وهى تكثر فى الجنوب . ويسمى التعليم الأول فى المدارس الصغرى وفى مدارس القرى بالتعليم الأول الأصغر ، وذلك لأن مستوى الدراسة ومدتها ومؤهلات المعلمين والمعلمات فيها أقل من المقابل لها فى المدرسة الأولية الكاملة . والتعليم فى المرحلة الأولية والمراحل الأخرى بالمجان . وتدفع وزارة التربية والتعليم ٢٠ ٪ من نفقات التعليم الأول فى المدارس الأولية الكاملة والباقى تدفعه مجالس المديرىات . أما بالنسبة للتعليم الأول الأصغر فتدفع الوزارة ٤٠ ٪ من نفقات هذا التعليم والباقى تدفعه المجالس المحلية .

وتوجد مدارس أولية خاصة للبنين وأخرى للبنات ، ولكن هناك عدد كبير من المدارس الأولية الصغرى ومدارس القرى التعليم فيها مشترك ، وكذلك الحال بالنسبة لبعض المدارس الأولية الكاملة فى المناطق التى لا يمرر عدد البنين والبنات فيها وجود مدرسة لكل منهما . وتتبع المدارس المشتركة مدارس البنين .

ويلتحق الأطفال بالمدارس الأولية بأنواعها المختلفة فى سن السابعة ، وتبلغ نسب الالتحاق بين الأطفال من البنين ٣٥١ ٪ ، ومن البنات ٢١٩ ٪ ومن البنين والبنات معا ٢٨٩ ٪ وذلك بالنسبة لجميع الأطفال فى هذا السن . وهذا يوضح أن حوالى ٧٠ ٪ من الأطفال فى سن الالتحاق بالمدارس الأولية الحكومية لا يجدون فرصة التعليم فيها . وهذه هى إحدى المشكلات التى يواجهها التعليم ، وهى تنال من الدولة كل عناية فى سبيل التوسع فى التعليم الأول وتعميمه تحقيقا لشعبية التعليم وديمقراطيته .

٢ - التعليم الأوسط :

يلتحق التلاميذ والتلميذات فى مدارس التعليم الأوسط فى سن الحادية عشرة ، بعد اتمامهم بنجاح السنة الرابعة الأولية ، واجتيازهم امتحان منافسة للقبول بالمدارس الوسطى . وبلغت نسب فرص التعليم الأوسط فى المدارس الحكومية عام ٦٥/٦٦ للبنين ٢١٥ ٪ وللبنات ٩٢ ٪ من الذين أتموا مرحلة التعليم الأول .

ويشمل التعليم الأوسط أكثر من نوع من المدارس ، فهناك المدارس الوسطى الأكاديمية أو العامة ، والمدارس الصناعية ، والمدارس الدينية ، ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات .

وتوجد مدارس وسطى أكاديمية خاصة للبنين وأخرى للبنات . وقد توحدت مناهج الدراسة فى المدارس الأكاديمية والدينية ، وهى تشمل مواد

الدين الاسلامي واللغة العربية والحساب واللغة الانجليزية والتاريخ والجغرافيا والعلوم . ويعقد للتلاميذ في نهاية المرحلة اوسطى امتحان مدحد للحصول على شهادة اتمام هذه المرحلة ، وهي تؤهلهم لمواصلة التعليم في مرحلتيه فوق اوسطى والثانوية .

وتهدف الدراسة في مدارس هذه المرحلة على وجه العموم ، الى تزويد التلاميذ بقدر مناسب من المعارف والمهارات التي تساعدكم على شق طريقكم في الحياة وكسب العيش ، وذلك اذا لم تسمح الظروف لبعضهم بمواصلة التعليم .

وتهتم الدولة بالتوسع في التعليم الاوسط ؛ فمثلا ، خلال المدة من ٥٦/٥٧ الى ٦٥ / ٦٦ اُرتفع عدد المدارس من ٦٧ مدرسة كما زاد عدد التلاميذ والتلميذات فيها من : حوالى عشرة آلاف الى ما يزيد عن ثلاثين ألفا في مدارس التعليم الحكومى .

٣ - التعليم الثانوى :

يلتحق التلاميذ والتلميذات في مدارس التعليم الثانوى في سن الخامسة عشر ، بعد اتمامهم بنجاح مرحلة التعليم الاوسط ، واجتيازهم امتحان منافسة للقبول بالمدارس الثانوية . وبلغت نسب قرص التعليم الثانوى في المدارس الحكومية بأنواعها المختلفة ٦٦,٧٪ للبنين ، ٨١,٤٪ للبنات ، ٦٤٪ للبنين والبنات معا بالنسبة للذين اتموا مرحلة التعليم الاوسط . وتشمل مرحلة التعليم الثانوى المدارس الثانوية : الاكاديمية ، التجارية ، الصناعية ، والدينية ، ومدة الدراسة في كل منها اربع سنوات .

والتعليم في هذه المدارس الثانوية غير مشترك . فهناك مدارس ثانوية اكاديمية للبنين واخرى للبنات ، واما المدارس الصناعية والتجارية والدينية فهي مقصورة على البنين ، وقد اُنشئ هذا العام معهد ثانوى دينى للبنات .

وتهدف الدراسة في المدارس الثانوية الأكاديمية الى تزويد الطلاب والطالبات بقدر مناسب من الثقافة العامة المتكاملة التي تؤهلهم لمتابعة التعليم في مراحل الجامعة والعالية . وتشمل مناهج الدراسة مواد الدين الاسلامي واللغة العربية والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا واللغة الانجليزية . ومن مظاهر التوسع في التعليم الثانوى الحكومى الأكاديمى الزيادة في عدد المدارس وعدد الطلبة والطالبات . فقد اُرتفع عدد مدارس هذا التعليم خلال السنوات العشر الأخيرة من ثمانى مدارس للبنين ومدرسة واحدة للبنات الى ٢٦ مدرسة للبنين وعشر مدارس للبنات . كما اُرتفع عدد الطلبة خلال نفس الفترة من ٣٤٩٤ الى ١٠٥٠٥ طالبا ، ومن ٢٩٦ طالبة الى ٢٧٧٤ طالبة .

ويؤدى الطلاب والطالبات فى نهاية السنة الرابعة امتحانا عاما للحصول على الشهادة المدرسية السودانية ، وهى شهادة أتمام الدراسة الثانوية .

٤ - التعليم الجامعى والعالى :

يأخذ التعليم الجامعى العالى طلبته من الذين أتموا بنجاح مرحلة التعليم الثانوى ، وحصلوا على الشهادة المدرسية السودانية ، أو شهادة أتمام الدراسة الثانوية المصرية ، أو شهادة أتمام الدراسة الثانوية الصناعية .

ويوجد بالسودان الآن ثلاث جامعات وهى ، جامعة الخرطوم ، جامعة أم درمان الإسلامية ، وفرع جامعة القاهرة بالخرطوم . ومدة الدراسة فى كل منها أربع سنوات على الأقل للحصول على درجة الليسانس أو البكالوريوس . والدراسة مشتركة فى جامعة الخرطوم وكذلك فى فرع جامعة القاهرة ، أما فى جامعة أم درمان الإسلامية فالدراسة غير مشتركة وتوجد بها كلية جامعية للبنات .

وقد نشأت جامعة الخرطوم أول جامعة سودانية لها كيائها المستقل وذلك عند فجر استقلال السودان عام ١٩٥٦ . وقد تطورت الدراسة بالجامعة حتى أصبحت تضم تسبع كليات وهى ، الآداب ، والحقوق ، والاقتصاد والعلوم الاجتماعية ، والعلوم ، الهندسة والعمار ، والطب ، والطب البيطرى والصيدلة ، والزراعة . وبلغ عدد طلبتها فى العام الدراسى ٦٦/٦٧ حوالى ٣٤ ألف طالب وطالبة من بينهم حوالى ٣٦٠ طالبة ، وغالبيةهن يدرسون فى كليات الآداب والاقتصاد والعلوم والطب . وتؤهل الدراسات العليا فى الجامعة للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه .

أما جامعة أم درمان الإسلامية فهى ثانى جامعة سودانية ، وقد أنشئت عام ١٩٦٥ جامعة لها كيائها المستقل ، وهى تضم كلية للآداب وكلية للشريعة والقانون ، وكلية للبنات ، كما تضم أيضا معهد الدعوة الإسلامية للدراسات العليا ومعهد الدراسات الإقليمية . ويبلغ عدد طلبتها فى هذا العام حوالى ٥٠٠ من بينهم ٢٧ طالبة فى كلية البنات . وتهتم الجامعة بتشجيع البحث والدراسة وتوسيع المدارك فى مجالات العلوم الإسلامية والعربية وسائر المعارف الانسانية ، وبعث التراث الإسلامى الحضارى وتنميته بما يساير الحياة الحديثة المتطورة . كما تهتم أيضا بشمول الدراسة وتعمقها فى الجوانب المتعددة من الثقافة والعلوم الدينية والمدنية وذلك فى إطار متطور يلغى ما كان بينهما من ازدواج أو ثنائية خاطئة .

وأما فرع جامعة القاهرة بالخرطوم فقد أنشئ عام ١٩٥٥ بمقتضى اتفاق بين الحكومتين المصرية والسودانية . ويشتمل الفرع على ثلاث كليات وهى

الآداب ، والحقوق ، والتجارة . ويدرس في الأقسام المختلفة لهذه الكليات نفس المقررات الدراسية التي تتضمنها خطط الدراسة في الأقسام المناظرة لها بكليات جامعة القاهرة . وفضلا عن ذلك فإن الدراسة تعطى أهمية للدراسات السودانية ، ففي كلية الآداب تدرس مقررات في الأدب السوداني ، والمجتمع السوداني ، وتاريخ وجغرافية السودان . وفي كلية الحقوق تدرس مقررات للفوانين المعمول بها في السودان . وفي كلية التجارة تدرس مقررات في المصائب السودانية والاقتصاد السوداني .

وقد تطور عدد الطلبة والطالبات في كليات الفرع من ٢٦٨ طالبا وطالبة (من بينهم ١٣ طالبة) في عام ٥٦/٥٥ ، الى ٣٢٧١ طالبا وطالبة (من بينهم ٢٧٥ طالبة) في عام ١٩٦٧/٦٦ . وتتولى جامعة القاهرة نفقات التعليم في هذا الفرع .

ويوجد الى جانب هذه الجامعات عدد من المعاهد والكليات العالية ومن أهمها ، المعهد العالي للمعلمين ، المعهد الفني العالي ، كلية الفنون الجميلة والتطبيقية ، المدرسة المهنية العليا ، كلية التمريض العالي ، مدرسة ضباط الصحة ، الكلية الحربية ، كلية البوليس . وتأخذ هذه المعاهد والكليات طلبتها من الذين أتموا مرحلة التعليم الثانوى ، وتختلف مدة الدراسة من معهد أو كلية الى أخرى ، وهى تتراوح عادة من سنتين الى أربع سنوات . ويمنح الطالب بعد اتمام دراسته فيها الدبلومات والشهادات العالية الخاصة بكل معهد أو كلية .

وطبقا لاحصاء ٦٥/٦٦ يتضح أنه من بين ١٠٠٠ طالب وطالبة في مراحل التعليم المختلفة ١٥ منهم فقط هم الذين يواصلون التعليم الجامعى والعالى . كذلك يمكن أن نتبين عن طريق المقارنة بين عدد الطلبة والطالبات في التعليم الجامعى والعالى وعددهم في مرحلة التعليم الثانوى ومرحلة فوق الوسطى ، أن حوالى ٢٧ ٪ من الذين فى المرحلة الثانوية وفوق الوسطى هم الذين يتابعون تعليمهم الجامعى والعالى ، وهى بالنسبة لحجم التعليم الحالى تعتبر مناسبة . ويجدير بالذكر أن مؤتمر الدول الافريقية الذى عقد فى أديس أبابا عام ١٩٦١ لثمنية التعليم فى القارة الافريقية أوصى أن يقبل التعليم الجامعى والعالى فى نهاية خطة تعليمية طويلة المدى (١٩٨٠) : ٢٠ ٪ من مجموع التلاميذ الذين أكملوا التعليم الثانوى .

٥ - التعليم الفنى

يشمل التعليم الفنى عددا من المدارس والمعاهد الفنية الوسطى والثانوية والعالية . وتأخذ المدارس الوسطى الصناعية طلبتها من الذين أتموا مرحلة التعليم الأولى . ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، والتعليم فيها مقصور على

البنين . وتشمل مناهجها مجموعة من المواد الثقافية العامة والمواد الفنية ، ويوزع وقت الدراسة بينهما بنسبة ٢ : ١ على الترتيب . أما المدارس الصناعية الثانوية فتأخذ طلبتها من الذين أتموا مرحلة التعليم الصناعي الأوسط ، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات ، والدراسة فيها مقصورة على البنين . ويوجد عدد من المدارس الفنية مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات فقط ، وهي ما تعرف باسم المدارس المهنية فوق الوسطى . ومن أهم الفروق الأخرى بين التعليم في المدارس الصناعية الثانوية والمدارس المهنية فوق الوسطى ، أن المواد النظرية والثقافية العامة يخصص لها في المدارس الصناعية الثانوية حوالي ثلثي المنهج ، بينما يخصص الثلث الباقي للمواد الفنية والعملية . وأما في المدارس المهنية فوق الوسطى فيحدث العكس ، إذ يخصص للمواد الفنية والعملية ثلثا المنهج تقريبا والباقي يخصص للمواد الثقافية العامة .

ويختلف نوع الدراسة المهنية من مدرسة الى أخرى بما يتلاءم وامكانيات وظروف البيئات المختلفة التي توجد فيها المدارس المهنية ، فمثلا : تدرس في مدرستي عطبرة ومدني فروع الهندسة الميكانيكية ، وهي تشمل هندسة الماكينات والعربات والكهرباء ، بينما في مدرسة أم درمان تدرس فروع الهندسة المعمارية ، وهي تشمل هندسة البناء والمواسير والأعمال الصحية والأثاثات . وتشمل الدراسة في مدرسة نيالا الصناعات الجلدية الى جانب فروع الهندسة الميكانيكية والمعمارية .

وأما التعليم الفني على المستوى العالي فيتمثل في الدراسة العالية بالمعهد الفني وبالمدرسة المهنية العليا . ويأخذ المعهد الفني طلبته من الذين حصلوا على الشهادة المدرسية السودانية أو شهادة اتمام الدراسة الثانوية في المدارس المصرية . ويوجد بالمعهد الأقسام الآتية : هندسة المباني والمعمار ، هندسة الميكانيكا والكهرباء ، التجارة والمحاسبة ، قسم السكرتيرات . ويمكن أن يلتحق بأقسام الهندسة المدنية والميكانيكية الطلبة الذين أتموا مرحلة التعليم الصناعي الثانوي بنجاح وتفوق ، ومدة الدراسة لهم ثلاث سنوات فقط للحصول على الشهادة الفنية العليا . أما بالنسبة لطلاب المدارس الثانوية الأكاديمية فتمتد دراستهم الى أربع سنوات للحصول على هذه الشهادة نظرا لحاجتهم الى مزيد من الوقت للدراسة العملية والتدريب العملي .

وتأخذ المدرسة المهنية العليا طلبتها من الذين أتموا بنجاح دراستهم في المدارس المهنية فوق الوسطى . وتشمل مناهج الدراسة فيها عددا متنوعا من الحرف الهندسية كالكهرباء والتبريد وتكييف الهواء ، والمواصلات اللاسلكية، والماكينات ، والسيارات الديزل، والبناء والنحت، والمجاري والأعمال الصحية، والأثاثات والنجارة . ومدة الدراسة في المدرسة المهنية العليا سنتان للحصول

على شهادة « سيتي اند جلدز City and Guilds » وهى شهادة معترف بها
تؤهل الخريجين للعمل فى مجال تخصصهم فى السودان ، وفى مختلف أنحاء
العالم .

وتهتم الدولة بالتعليم الفنى بأنواعه ومستوياته المختلفة ، لسد حاجتها
من الفنيين والعمال والصناع المهرة للعمل فى المصالح والمؤسسات الحكومية
وفى المشروعات الانشائية والصناعية ، التى تتضمنها برامج التنمية الاقتصادية
والصناعية . ويتمثل هذا الاهتمام فى التوسع فى عدد المدارس والمعاهد الفنية
وزيادة عدد الطلبة فيها ، والعناية بتطوير برامجها بما يتماشى مع التطورات
التكنولوجية الحديثة .

٦ - التعليم الدينى

يضم التعليم الدينى عددا من المعاهد الدينية الحكومية والأهلية موزعة على
جميع أنحاء السودان . وهى تضم معاهد وسطى وأخرى ثانوية . ومن أشهر
هذه المعاهد وأقدمها معهد أم درمان العلمى ، وكانت الدراسة فيه حتى وقت
قريب تضم الأقسام الوسطى والثانوية والعالية ، ثم تطورت الدراسة فى
القسم العالى وأصبح كلية اسلامية عالية ، وهى النواة التى قامت عليها بعد
ذلك جامعة أم درمان الاسلامية .

وقد ظلت المعاهد الدينية مقصورة على البنين فقط ، ولكن فى هذا العام
أنشئ معهد ثانوى للبنات .

ولم تعد مناهج التعليم فى المعاهد الوسطى والثانوية تقتصر على العلوم
الدينية فقط ، فقد تطورت هذه المناهج وأضيفت اليها المواد الثقافية والعلوم
المدنية التى تدرس فى المدارس الوسطى والثانوية الاكاديمية . كذلك أضيفت
الى مناهج المدارس الأكاديمية بعض العلوم الدينية زيادة عما هو مقرر بها حيث
الدين الاسلامى مادة أساسية . وأصبح الطلاب فى كلا النوعين من التعليم
يؤدون امتحانات موحدة للشهادة الوسطى وللشهادة المدرسية السودانية
الثانوية ، ويمكن للطلاب بعد إتمامهم الدراسة الثانوية فى المعاهد الدينية
والحصول على شهادتها أن يلتحقوا بالجامعات والكليات العالية لمواصلة التعليم
الى ، ليس فى مجال العلوم الدينية فحسب ، بل وفى مجالات الدراسات
والعلوم المدنية المختلفة .

وتعتبر هذه الخطوات من أهم مظاهر تطوير التعليم الدينى ، والتخلص من
الثنائية أو الازدواج الذى ظل قائما لمدة طويلة بينه وبين التعليم المبدنى .
والمعروف أن هذا الازدواج قد باعد بين كلا النوعين من التعليم من حيث طبيعة
محتوى مناهج الدراسة ومستواها والمؤهل الدراسى الذى يحصل عليه الطالب .

وطبيعة العمل وتكافؤ فرصه وما يترتب عليها وغيرها من تناقضات في الواقع الاجتماعي والقومي .

ومن مظاهر التعليم الديني التي مازالت موجودة حتى اليوم في السودان أماكن تعليم القرآن التي تعرف باسم « **الخلاوى** » . وتعتبر الخلاوى (مفردتها خلوة) من أقدم معاهد التعليم الديني - بعد المسجد - في السودان . وترجع نشأتها الى تاريخ دخول الاسلام وانتشاره في السودان وعلى الأخص في الجزء الشمالى منه . وبعض الخلاوى كان يخصص له حجرات داخل المساجد . والبعض الآخر في مبان ملحقة بالمساجد ، أو في مبان مستقلة لا صلة لها بالمساجد . وهذا النوع الأخير شبيه بالكتاتيب التي انتشرت في غير السودان من البلاد الاسلامية وارتبطت بتحفيظ الأطفال أجزاء من القرآن الكريم وتعليمهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب .

وتوجد في السودان بعض **الخلاوى الكبيرة** التي لا تقتصر وظيفتها على هذا النوع من التعليم ، فهي أيضا مكان للتعبد والصلاة والذكر والتصوف . وهذه هي الوظيفة الأولى التي ارتبطت بعدد كبير من الخلاوى في بداية نشأتها . وهي أيضا مكان للضيافة يتجه اليه بعض مريدى العلم على يدى فقيه الخلوة ، ويلجأ اليها العابرون وأبناء السبيل طلبا للماء والطعام ، وتضم هذه الخلاوى حجرات يقيم فيها التلاميذ الذين يأتون من الأماكن البعيدة ومثل هذه الخلاوى الكبيرة شبيهة بالزوايا الكبيرة التي انشأها الصوفية في مصر وغيرها من البلاد الإسلامية .

وما زالت الخلاوى حتى اليوم تقوم بدور في تعليم الصغار والكبار القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة المرتبطة بآيات القرآن الكريم . وقد يبدأ تعليم الطفل السوداني في سن الخامسة أو السادسة بارساله الى الخلوة الموجودة في قريته ليحصل على هذا القسط من التعليم الأولى . ويشرف حاليا على التعليم **بالخلاوى مؤسسة القرآن الكريم** ، وهي مصلحة حكومية تهدف الى تحفيظ القرآن الكريم ونشر الثقافة الإسلامية بين المواطنين . وتتولى تدريب المشايخ الذين يقومون بالتدريس في الخلاوى وتعاونهم على رفع مستوى التدريس والتعليم فيها .

اعداد المعلمين والمعلمات

١ - معهد المعلمين العالي بأم درمان :

يعد المعهد طلبته للتدريب في المدارس الثانوية وتشمل مواد التخصص اللغة العربية ، اللغة الانجليزية ، التاريخ ، الجغرافيا ، الرياضيات ، والعلوم .

وتشمل الطبيعة والكيمياء وعلم الاحياء . ومدة الدراسة بالمعهد أربع سنوات .
بعد الحصول على الشهادة المدرسية السودانية أو ما يعادلها ، والدراسة فيه
مشتركة .

ويقوم المعهد أيضا بتنظيم فترات تدريبية للمعلمين والمعلمات في الأثناء
الخدمة وذلك لرفع مستويات تدريسيهم في المدارس الثانوية . كما يقوم المعهد
بدراسات ترتبط بالمناهج وطرق التدريس في هذه المدارس ويتعاون مع وزارة
التربية والتعليم في مجال الاستفادة منها في تطوير التعليم الثانوي .

٢ - معاهد أعداد معلمى ومعلمات المدارس الوسطى :

ويوجد منها معهدان : معهد بخت الرضا للمعلمين ومعهد أم درمان للمعلمات ،
ومدة الدراسة في معهد المعلمين سنة واحدة بينما في معهد المعلمات سنتان .
ويأخذ كل من هذين المعهدين طلبته من الحاصلين على الشهادة السودانية
المدرسية أو ما يعادلها . ويشرف معهد التربية ببخت الرضا على أعداد مناهج
المرحلتين الأولية والوسطى ومتابعة تنفيذها في سائر مدارس السودان . كما
يشرف على تنظيم الفرق التجديدية والتدريبية للمعلمين من المدارس الوسطى
الذين يختارون دراسات نظرية وعملية في المناهج وطرق التدريس تسهم في
تحقيق نموهم المهني .

٣ - معاهد أعداد معلمى ومعلمات المدارس الأولية :

ويوجد منها سبعة معاهد للمعلمين وهى : معاهد بخت الرضا وشندبى ،
والدنج ، وملكال ، والفاشر ، وكسلا ، ومريدى . كما يوجد منها ثلاثة
للمعلمات وهى معهد أم درمان ، ومعهد مدنى ، ومعهد الأبيض وتأخذ هذه
المعاهد الطلبة والطالبات بعد حصولهم على شهادة المرحلة الوسطى . ومدة
الدراسة فيها سنتان ، ما عدا معهد مريدى فمدة الدراسة فيه ثلاث سنوات ،
لتحسين مستوى اللغة العربية بين طلبته من الجنوبيين .

والى جانب هذه الأنواع الثلاثة من معاهد أعداد المعلمين والمعلمات ، فإن
جامعة أم درمان الإسلامية فى أقسام اللغة العربية وآدابها ، والدراسات
الإسلامية والتاريخ والحضارة الإسلامية ، والاقتصاد المنزلى ، بكليات الآداب ،
والشريعة والقانون ، والبنات : تسهم أيضا فى إعداد عدد من المعلمين والمعلمات
لتدريس المواد المرتبطة بهذه التخصصات فى المدارس الثانوية .

ويوضح الشكل الآتى سلم التعليم الحكومى فى السودان :

وتبين احصائيات الأمية لعام ١٩٥٦ أن نسبة الأمية بين الإناث بلغت حوالي ٩٦% وبين الذكور ٧٧% وهي توضح تخلف تعليم البنات عن الولد . وتوجد أكبر نسبة للأمية بين جيل الكبار من الإناث ، فقد بلغت نسبة معرفة القراءة والكتابة بين الإناث في سن ٢٥ - ٣٤ سنة ، واحد في المائة فقط بينما تصل الى ١٢٣% بين البنات في سن ١٠ - ١٤ سنة ، وذلك في عام ١٩٥٦ .

وقد تحسنت هذه الصورة اليوم ، فقد زاد خلال السنوات العشر الأخيرة عدد المدارس الحكومية للبنات ، وزاد أقبال الأهالي على تعليم بناتهم وأرسالهم الى المدارس . وقد زاد عدد التلميذات في مدارس التعليم العام الحكومي في الفترة من ٥٦ - ٦٦ ، من ٣٨١٢٤ الى ١٥٥٩٠١ تلميذة .

وفي مجال التعليم العالي زاد عدد الطالبات في الجامعات والمعاهد العليا زيادة ملحوظة خلال السنوات الأخيرة . وأنشأت جامعة أم درمان الإسلامية كلية جامعية للبنات . كذلك تضم معاهد وكليات اعداد المعلمات أعدادا كبيرة من الطالبات وذلك لسد احتياجات مدارس البنات من المعلمات المؤهلات في مختلف مواد الدراسة .

وتتوافر للمرأة السودانية اليوم فرص متكافئة مع الرجل في مجالات الوظائف المختلفة . وفي قطاع تعليم البنات استطاعت المرأة المؤهلة أن تصل الى وظائف قيادية عليا في مجال الإدارة المدرسية والقيادة التربوية عموما .

ولا تقتصر الجهود في مجال تعليم المرأة على التعليم المنظم في المدارس والمعاهد والكليات ، بل يشمل أيضا مجالات التعليم الشعبي ومكافحة الأمية وتعليم الكبار .

مكافحة الأمية وتعليم الكبار

ان ارتفاع نسبة الأمية بين المواطنين والمواطنات تشكل أحد المعوقات الرئيسية لتحقيق أهداف أي تنمية اقتصادية واجتماعية بالسودان ، ولذلك تهتم وزارة التربية والتعليم وغيرها من الهيئات ببرامج مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، باعتبارها وسيلة أساسية لتحويل هؤلاء المواطنين والمواطنات من قوى معوقة للتنمية الى قوى دافعة لها ، لكي تشارك ايجابيا في تحقيق أهدافها ، على مستوى بيئاتهم المحلية وعلى مستوى السودان بأكمله . ويشرف على هذا التعليم قسم التنمية الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم وذلك بالتعاون مع المجالس البلدية وتدفع الوزارة ٤٠% من نفقات مكافحة الأمية والباقي تدفعه المجالس البلدية .

وتنتشر مراكز تعليم الكبار ومكافحة الأمية في كل انحاء السودان ، وتهتم

البيئات الريفية بتعليم المعارف والمهارات الأساسية التى تهدف الى تنمية المجتمع الريفى ، بينما تهتم فى المدن بالمعارف والمهارات التى تهدف الى ارفع مستوى أداء العمال من ذوى الحرف الصناعية بما يحقق زيادة انتاجية العمل وأهداف التنمية الصناعية فى البلاد .

وتحتوى برامج تعليم المرأة دروسا فى مواد نسوية كالخياكة والتفصيل والتطريز والتدبير المنزلى ورعاية الأطفال ، وذلك الى جانب تعليم القراءة والكتابة والحساب ومواد تثقيفية أخرى .

وبلغ فى عام ٦٦/٦٥ عدد المنتسبين والمنتسبات فى فصول مكافحة الأمية حوالى ٣٢٠٠٠ من الرجال ، ٢٣٥٠٠ من النساء .

وتشمل برامج تعليم الكبار التعليم الأضافى فى المعهد الفنى ، ومعهد الدراسات الأضافية التابع لجامعة الخرطوم ، والجامعة الشعبية التابعة للبعثة التعليمية المصرية . والدراسة فيها مسائية وتؤهل الدارسين للحصول على شهادات ودبلومات معترف بها . كذلك يشمل نشاط تعليم الكبار المحاضرات الثقافية العامة، وعرض الأفلام الثقافية الهادفة، ونشر الخدمات المكتبية العامة، والإشراف الثقافى والاجتماعى على أندية الصبيان والفتيات .

التعليم غير الحكومى (الأهلى والخاص)

يشمل التعليم غير الحكومى التعليم فى المدارس الأهلية السودانية ، والتعليم المصرى فى مدارس البعثة التعليمية للجمهورية العربية المتحدة فى السودان ، والتعليم الجامعى فى فرع جامعة القاهرة بالخرطوم ، والتعليم الأجنبى بمدارس الأرساليات والجاليات الأجنبية . وقد اقتصر التعليم غير الحكومى حتى بداية هذا القرن على مدارس الأرساليات التبشيرية ومدارس الجاليات الأجنبية . ويمكن أن نرجع تاريخ نشأة التعليم الأهلى الوطنى بالسودان الى عام ١٩٢٧ عندما أنشئت المدرسة الأهلية بأم درمان . وبعد ذلك شعر الوطنيون بالحاجة الى التعليم وأهمية نشر الثقافة العربية والإسلامية والقومية بين أبناء السودان فأقبلوا على إنشاء مدارس أهلية لتعليم البنين وأخرى لتعليم البنات ، وأخذ عددها يزداد تدريجيا حتى أصبحت تشمل الآن حوالى ١٨٠ مدرسة وسطى وثانوية أكاديمية ودينية ، وتضم حوالى ٢٥٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

ويشمل التعليم الخاص المدارس التابعة للبعثة التعليمية للجمهورية العربية المتحدة ، وهى فى عام ٦٦/٦٥ ضمت ٢١ قسما للتعليم الابتدائى ، ٢٢ قسما للتعليم الإعدادى ١٥ قسما للتعليم الثانوى . وبلغ عدد التلاميذ والتلميذات فى جميع هذه الأقسام ما يقرب من ١١٠٠٠ من بينهم ٣٠٠٠ تلميذة . والتعليم فى هذه المدارس بالمجان وتشولى وزارة التربية والتعليم المصرية نفقات التعليم فيها ، وتزودها بما تحتاج اليها من المدرسين المنتدبين

للتدريس فيها من المدارس المصرية • ويصل عدد هؤلاء المدرسين الى حوالى ٦٠٠ معلم ومعلمة •

والى جانب مدارس البعثة التعليمية العربية توجد بعض المدارس الأهلية السودانية التى تسير الدراسة فيها على نظام المدارس المصرية •

وأما مدارس الأرساليات والجاليات الأجنبية فتشمل ١٤ مدرسة تابعة للأرسالية الكاثوليكية وهى المعروفة بمدارس « الكومبونى » : ٤ مدارس للأرسالية الأمريكية ، ٨ مدارس للجالية اليونانية ، ٧ مدارس للجالية الهندية ومدرستان للجالية الأرمنية ، ومدرسة واحدة للجالية الفرنسية • وتضم هذه المدارس حوالى ١٣٠٠٠ تلميذ وتلميذة أغلبهم فى مدارس الحضانة والمرحلتين الأولية والوسطى • وتخضع هذه المدارس لأشراف وزارة التربية والتعليم السودانية ، وقد أعطت الوزارة عناية بتدريس الدين الإسلامى واللغة العربية فيها ، وسوف يتم تطوير مناهجها لكى تسير على النظام السودانى ، وبذلك تلغى الثنائية التى تقوم بين التعليم الوطنى والتعليم الأجنبى •

ويقارن الجدول الآتى بين عدد الطلبة والطالبات فى كل من التعليم الحكومى والتعليم غير الحكومى فى مراحل المختلفة •

عدد الطلبة والطالبات فى التعليم الحكومى وغير الحكومى (١٩٦٧/٦٦)

المرحلة	التعليم الحكومى عدد الطلبة والطالبات	التعليم غير الحكومى عدد الطلبة والطالبات
رياض الأطفال	—	٢٤٦٤
أولية - ابتدائية	٤٦٨٦٦٨	١٧٦٦١
وسطى - اعدادية وثانوية	٦٣٩٠٤	٤١٢٧٦
جامعى وعالى	٤٥٥٢	٣٤٧٩
معاهد وكلليات اعداد المعلمين والمعلمات	٢١٦٠	—
المجموع	٥٣٩٢٨٤	٦٤٨٨٠

ويتضح من هذا الجدول أن التعليم الأهلى السودانى والتعليم الخاص يسهم بنصيب كبير نسبيا فى التعليم وعلى الأخص فى المراحل الوسطى والثانوية والعالية •

— ٢ —

اتجاهات التعليم فى السودان

وفى ختام البحث عن التعليم ونظامه فى السودان ، نلخص أهم اتجاهاته فيما يلى :

١ - التوسع فى التعليم الأولي :

تهتم السياسة التعليمية بالتوسع فى جميع مراحل التعليم وعلى الأخص مرحلة التعليم الأولي ، باعتبارها تمثل الحد الأدنى من التعليم الذى يحتاج اليه كل مواطن ومواطنة . ويتمثل ذلك فى انشاء مدارس أولية جديدة ، وفى تطوير مناهج هذه المدارس . وقد رصدت فى خطة التنمية الحالية الاعتمادات اللازمة لتحويل ٨٨٠ مدرسة أولية صغرى الى نظام المدرسة الأولية الكاملة ، وانشاء ١٢٠ مدرسة أخرى جديدة . كما يتمثل أيضا فى الزيادة المستمرة فى عدد التلاميذ والتلميذات فى هذه المدارس ، فقد ارتفع عددهم فى الفترة من ٥٧/٥٦ الى ٦٧/٦٦ من حوالى ٢٠٣.٠٠٠ الى ٤٦٧.٠٠٠ تلميذ وتلميذة .

وعلى الرغم من هذا التوسع الكبير فى التعليم الأولي فان حوالى ثلثى الأطفال فى سن هذا التعليم مازالوا خارجه . وهذا ما يجعل نشر التعليم الأولي وتعميمه لكى يستوعب جميع الأطفال من البنين والبنات الذين وصلوا الى سن الالتحاق بالمدرسة الأولية ، من المشكلات الرئيسية التى تتطلب الجهود المنظمة والمستمرة فى مجال التخطيط الشامل للتعليم لعدة سنوات مقبلة .

٢ - العناية بمكافحة الأمية وتعليم الكبار :

وتعنى الوزارة الى جانب اهتمامها بالتوسع فى التعليم الأولي ، بانشاء مراكز لمكافحة الأمية والتعليم الشعبى فى جميع أنحاء السودان ، نظرا لأهمية هذا النوع من التعليم فى تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وقد أنشأت الوزارة قسما بها للتنمية الاجتماعية للإشراف على برامج هذه المراكز وتزويدها بما يلزمها من المشرفين التربويين والادوات والأجهزة التعليمية . وتهتم الوزارة بتطوير برامج الدراسة فى هذه المراكز لكى تسهم فى تحقيق التنمية الشاملة للدارسين فيها فى الجوانب الثقافية والاجتماعية والمهنية والروحية والقومية . كما تهتم بتنويع الدراسة والتدريب فيها بما يتلاءم وطبيعة الدارسين واحتياجاتهم من ناحية ، وظروف واحتياجات البيئات المختلفة التى توجد فيها هذه المراكز من ناحية أخرى .

٣ - التوسع فى التعليم الفنى :

وتهدف السياسة التعليمية الى التوسع فى التعليم الفنى فى مراحل الثانوية والعالية ، والى تطوير البرامج فى مدارس ومعاهده ، وربط هذا كله بالاحتياجات الفعلية للسودان من القوى العاملة فى مختلف مستوياتها التعليمية والوظيفية . وتهتم السياسة أيضا باعداد المعلمين الذين يحتاج اليهم التوسع فى التعليم الفنى فى مراحل وأنواعه المختلفة .

وقد تقرر أن يبدأ توجيه التلاميذ الى التعليم الفنى بعد اتمامهم المرحلة الوسطى فى المدارس العامة (الأكاديمية) . وأن تلغى المدارس الصناعية

الوسطى التى كانت تأخذ تلاميذها بعد اتمامهم المرحلة الأولية . ومثل هذا التعديل سوف يتيح للتلاميذ الذين يتجهون الى التعليم الفنى افرصة للحصول على قدر مناسب من الثقافة العامة فى المرحلة الوسطى ، كما يتيح لهم التوصل الى درجة من النضج العقلى والبدنى يمكنهم من الاستفادة المثمرة من الدراسة والتدريب العملية التى تتضمنها برامج التعليم الفنى .

٤ - التوسع فى اعداد المعلمين والمعلمات :

ويحتاج التوسع فى التعليم الى زيادة فى اعداد المعلمين والمعلمات لمواجهة النمو المضطرد فى عدد المدارس وعدد التلاميذ سنة بعد أخرى . وهذا ما تهتم به السياسة التعليمية فى مجال اعداد المعلمين والمعلمات ، ويتمثل ذلك فى التوسعات الجديدة فى معاهد وكليات تدريب المعلمين والمعلمات ، وزيادة عدد الطلاب والطالبات فيها ، وعلى الأخص معاهد تدريب معلمى ومعلمات المدارس الأولية . ولا يقتصر الاهتمام على التوسع الكمي فقط ، بل يشمل رفع كفاية اعداد المعلمين عن طريق اطالة مدة الاعداد فى معاهد المعلمين والمعلمات للمدارس الأولية الى أربع سنوات بدلا من سنتين ، وذلك بعد اتمام الطالب أو الطالبة لمرحلة التعليم الأوسط . كذلك فقد تقرر الا تقل مدة اعداد المعلمين والمعلمات للمدارس الوسطى عن سنتين بعد اتمام المرحلة الثانوية ، وأما مدة اعداد معلمى ومعلمات المدارس الثانوية فهى أربع سنوات .

كذلك تهتم الوزارة برفع مستوى أداء المعلمين والمعلمات فى أثناء الخدمة ، وذلك عن طريق الحلقات والبرامج التجديدية والتدريبية التى تنظمها وتشرف عليها معاهد وكليات التربية والمعلمين .

٥ - العناية بتخطيط التعليم وتطوير مناهجه :

ومن أهم الاتجاهات الجديدة فى التعليم الأخذ بأسلوب التخطيط العلمى ، وربط التخطيط للتعليم فى مراحله وأنواعه المختلفة بالواقع الثقافى والاجتماعى والقومى واحتياجات السودان من القوى البشرية العاملة ، وكل ذلك فى اطار من التخطيط الشامل للتنمية الاقتصادية والقومية .

ويتطلب ذلك بالضرورة إعادة النظر فى مقررات التعليم ، ومناهجه والعمل على تطويرها فى شمول بما يحقق الأهداف التى ينشدها المجتمع السودانى فى مرحلة تطوره الحالية . وقد أنشأت الوزارة حديثا ادارة للتخطيط تضم أقساما للتخطيط التعليمى والاحصاء والتوثيق . كما تتجه النية الى انشاء قسم للمناهج والكتب المدرسية . وتتعاون هذه الأقسام مع معهد المعلمين العالى بأم درمان ومعهد التربية ببخت الرضا فى دراسة المناهج وطرق التدريس ، وتطويرها بما يتماشى مع أحدث الاتجاهات فى المادة وتنظيمها وطرق تدريسها .

كذلك أنشأت الوزارة ادارة للتوثيق التربوى لجمع الوثائق والبيانات والمعلومات عن التربية والتعليم ، والقيام ببعض الدراسات التربوية ، وتزويد المشتغلين بالتخطيط التعليمى والمهتمين به بما يتوافر لديها من معلومات ونتائج عن التربية والتعليم فى السودان .

٦ - تحسين الجهاز الادارى والفنى للتعليم :

وقد شمل هذا اعادة تنظيم ادارات الوزارة على صورة تمنع التداخل والتضارب فى المسئوليات بينها ، وتحقيق لكل منها نوعا من الاستقلال والاكتفاء لذاتى ، والاشراف المباشر على أوجه النشاط الخاصة بها . ويشمل هذا التنظيم ادارات التعليم الاولى ، والتعليم الأوسط ، والتعليم الثانوى ، والتعليم الفنى ، والتعليم الأهلى ، وتعليم الكبار ، كذلك تهتم الوزارة برفع كفاية الاشراف الفنى ووسائله لى يقوم بدور قيادى فعال فى مجال توجيه المعلمين ومعاونتهم على تحسين التعليم من حيث وسائله ونتائجه .

٧ - زيادة الميزانية المخصصة للتعليم :

ويلاحظ أن ميزانية التعليم تتزايد من سنة الى أخرى وذلك تمشيا مع سياسة التوسع فى التعليم فى مراحله وأنواعه المختلفة . فقد زادت قيمة ما تخصصه الدولة للتعليم الحكومى من ٦٤٣٩٠٠٠ ر.جنيه فى عام ٥٦/٥٧ الى ١٤٠٧٨٠٠٠ ر.جنيه فى عام ٦٦/٦٧ . وبالنسبة للدخل القومى زادت نسبة ميزانية التعليم من ٢٣٪ الى ٣٪ خلال نفس الفترة . وتمشيا مع الاتجاهات الشعبية فى التعليم فان نسبة كبيرة من ميزانية التعليم تخصص للتعليم فى مراحله العامة وعلى الأخص مرحلة التعليم الأولى .

٨ - الاشراف الحكومى على التعليم الأجنبى :

تخضع جميع المدارس الأهلية والأجنبية للاشراف الفنى والادارى من جانب وزارة التربية والتعليم . ومنذ السنوات الأولى بعد حصول السودان على استقلاله انتهج سياسة قومية فى التعليم فضم جميع مدارس الارشاليات التبشيرية فى جنوب السودان الى الاشراف الحكومى ، وأصبحت برامجها تسير وفق برامج المدارس الحكومية المناظرة لها فى شمال السودان . وتهتم هذه البرامج بتعليم اللغة العربية والدين الاسلامى لتلاميذ هذه المدارس . وتقوم الوزارة حاليا بتغيير مناهج هذه المدارس وتعريبها بحيث يجلس التلاميذ والتلميذات فيها جنبا الى جنب مع التلاميذ والتلميذات فى المدارس الحكومية فى امتحانات اتمام المراحل الأولية والوسطى والثانوية . وبذلك يتخلص التعليم السودانى من الثنائية التى قامت بين التعليم الوطنى والتعليم الأجنبى .

شخصية طفل الخامسة

دراسات واختبار «رورشاخ» - ٢ -

للدكتورة هدى عبد الحميد برادة

تحدثنا في العدد السابق عن شخصية طفل الرابعة في ج.ع.م. وهذا نتابع تطبيق نفس الاختبار على طفل الخامسة بمقارنته بنظيره لدى «ايمز» .

ملخص تقرير طفل الخامسة

العدد الكلى للاستجابات	١٢, ٢	الاستجابات المألوفة « Popular » ١٧%
« كلى » ك	٥٥%	
« جزئى » ج	٣٧%	
« جزئى دقيق » ج	٨%	
« شكل » ش	٧٤%	
« شكل جيد » ش +	٧٨%	
استجابات اللون	١, ١٥	نمط الخبرة : حر ٩ : ل ١٥
« شكلية لونية » ش ل	١٣%	
« لونية شكلية » ل ش	٨٥%	
« لونية » ل	١٧%	
« حركية » حر	٩%	
« ظلال » ظ	٣٦%	رفض البطاقات ٢٦% من الأطفال

المحتوى

« انسان » ن	١٧, ٥%	لم تظهر تسمية اللون
« حيوان » حى	٤٤%	
نبات	١٠%	
الأشياء	٨%	

٢ }

الاستجابات
التشريحية %

قوائم الاختبار

الانتاج الكلى : لم يختلف مجموع الاستجابات اختلافا ذا دلالة عن طفل الرابعة فمتوسط عدد استجابات كان ١٢ر٢ وبلغ ١٣ر٩ لدى ايمز وقد يرجع انخفاض عدد الاستجابات الى ميل الطفل الى الكليات . هذا بالإضافة الى أن ٢٦ ٪ كانت ترفض بطاقة أو أكثر من بطاقة للاختبار كما أن نسبة كبيرة من الأطفال حوال ١٨ ٪ كانت تستجيب باستجابة واحدة للبطاقة ولم يستجب أحد بأقل من ٧ استجابات فى هذه السن وقد ترجع قلة الاستجابات الى الحذر والشك والخوف من اعطاء استجابات خاطئة .

اختيار المكان : كانت نسبة الكليات أعلى من سن الرابعة فقد بلغ متوسط نسبة الكليات ٥٥ ٪ فى حين أنه بلغ ٥٨ ٪ لدى ايمز فأدراك طفل الخامسة يميل الى النظرة الكلية الشاملة . أما الأجزاء الكبيرة فبلغت نسبتها ٣٧ ٪ والجزئيات حوالى ٨ ٪ وكانت نسبة الاستجابات الخيالية أقل من استجابات طفل الرابعة حيث بلغ المتوسط ١٣ر١ للطفل أما متوسط نسبة استجابات الفراغ فكانت ٤ر٠ للطفل .

الحركة : كانت نسبة الاستجابات الحركية بواقع ٩ر٠ للطفل فى حين أنها لم تزد على ٥٦ر٠ لدى مجموعة ايمز وقد لاحظنا أن الاستجابات الحركية الثابتة مثل الوقوف والجلوس والكلام تغلب على الأنواع الأخرى من الاستجابات الحركية كما لاحظنا ظاهرة الالتصاق تميز بعض هذه الاستجابات (عروستين لازقين فى بعض) (ولدين ملزوقين فى بعض) (رجلين مربوطين) وقد تشير مثل هذه الاستجابات الى قلق الطفل وحاجته الى الأمن وللطمئنان .

اللون : متوسط نسبة الاستجابات اللونية ١٥ر١ أى أنها لم ترتفع ارتفاعا ذا دلالة عن طفل الرابعة . ولا تزال نسبة الاستجابات اللونية الشكلية هى النسبة الغالبة تليها الاستجابات اللونية وان انخفضت قليلا عن طفل الرابعة . ثم تأتى الاستجابات الشكلية اللونية فى المقام الأخير . وكانت استجابات الورد والاستجابات التشريحية (مصارين) من أكثر الاستجابات ترددا بين استجابات ل ش واستجابات الدم بين استجابات ل .

الظلال : كانت هناك زيادة ملحوظة فى استجابات الظلال لدى طفل الخامسة وخاصة لدى البنات ونسبة الظلال لدى البنين ٢٨ر٠ ولدى البنات ٤٤ر٠ وكانت أغلب استجابات الظلال تدور حول الضباب والدخان والأشعة يليها الاستجابات التى تشتمل على المردة والوحوش السوداء التى تنذر بالخطر . وتختلف هنا نتائجنا مع ايمز فبينما تجد أن نسبة الظلال لدى ايمز قد انخفضت لدى طفل الخامسة عن السنوات السابقة تجد أنها قد ارتفعت لدينا عن طفل الرابعة .

ويرجع هذا الارتفاع الى زيادة نسبة استجابات الظلال لدى الفتيات وقد يرجع هذا الاختلاف الى اقتراب أعمار البنات من الخامسة والنصف أى السن الذى يزداد فيه هذا النوع من استجابات الظلال .

المحتوى : كانت أعلى فئات المحتوى هى فئة الحيوان ٤٤٪ وأن كانت أقل من النسبة التى حصل عليها طفل الرابعة . يليها فئة الانسان ١٧٪ وقد اتفقت نسبة الاستجابات الحيوانية مع النسبة التى حصلت عليها ايمز فى حين اختلفت نسبة الاستجابات الانسانية ١٧٪ فى مقابل ٩٪ لدى ايمز وكانت نسبة الانسان لدى مجموعتنا تفوق اجزاء الانسان ٢ : ١ أما الفئة الثالثة فهى فئة النبات ثم الأشياء وهذا الى جانب استجابات الصخور والحرائط والمواد الغذائية والملابس والعمارة . وقد ظهرت فئتان لم تظهر فى تقارير أطفال الرابعة وهما فئتا الاستجابات التشريحية واستجابات الدم .

مدلولات الألفاظ : لا تزال تسمية البطاقة هى الأسلوب الغالب لدى طفل الخامسة وان كانت الاستجابات التى يتضح منها التردد والحذر ترد بنسبة أكبر لدى طفل الخامسة كما تجد أن استخدام المثنى (قطتين كلبين) تظهر بنسبة أكبر من طفل الرابعة .

الاستجابات المألوفة "Popular response" : ارتفعت نسبة الاستجابات المألوفة الى ١٧٪ وليس بغريب أن تزيد نسبة الاستجابات المألوفة فطفل الخامسة أصبح أكثر اتصالا بالواقع من طفل الرابعة الذى يغلب عليه الخيال .

التفسير الكيفى

طفل الخامسة يحاول ارضاء المختبر وهو أكثر اقبالا من طفل الرابعة على الاختبار ويحاول تكوين علاقات طيبة مع المختبر (نسبة استجابات الانسان الى اجزاء الانسان ٢ - ١) .

هذا ويتصف طفل الخامسة بالحذر والترث فهو لا يندفع فى الأدلاء باستجاباته وعندما يسأل عن الأسباب التى دعت الى الأدلاء بمثل هذه الاستجابات كثيرا ما يردد « أصلى بافكر » وغالبا ما يستجيب طفل الخامسة عندما يتأكد من صحة استجاباته ولذلك يرفض نسبة كبيرة من أطفال الخامسة حوالى (٢٦ ٪) بطاقة أو أكثر كما يستجيب حوالى ١٨ ٪ منهم باستجابة واحدة وعندما تشجع الطفل فى حالة الرفض يستمر فى اصراره على الرفض ويقول « الى أعرفه أقوله والى ما أعرفوش ما أقلهوش » .

طفل الخامسة لديه القدرة على نقد استجاباته فهو يقول مثلا : ان الورد ليس فيه هذه الألوان ولكنه مرسوم بهذه الطريقة . أو أن هذا يشبه الحصان

إذا استثنينا هذا الجزء وقد تؤدي به هذه القدرة على نقد نفسه الى انكار بعض الاستجابات التي يراها على شيء من عدم الدقة .

طفل الخامسة أكثر تركيزا من طفل الرابعة فهو يكون نسبيا مختصرا وواضحا في استجاباته بينما يميل طفل الرابعة الى السرد وقد ينتقل الى موضوع آخر ليس له علاقة كبيرة بالاستجابة التي أدلى بها وهذا يمثل فارق النضج بين العمرين .

وطفل الخامسة أكثر اتصالا بالواقع فنسبة استجابات الشكل قد ارتفعت الى ٧٨ ٪ بينما كانت ٧٤ ٪ لدى طفل الرابعة كذلك ازدادت نسبة الاستجابات المألوفة ١٧ ٪ فى مقابل ١٢ ٪ لدى طفل الرابعة . هذا وقد أصبح طفل الخامسة لا يتمتع بالخيال الخصب الذى كان يتمتع به فى سن الرابعة فقد قلت نسبة الاستجابات الخيالية بدرجة ملحوظة وقد يرفض أحيانا البطاقات لافتقاره الى القدرة على التخيل .

طفل الخامسة يميل الى المحسوسات فهو يدلى بالاستجابات المحسوسة المألوفة فى بيئته وعندما يعطى فى أثناء التحقيق أسبابا لاستجاباته فهو يميل الى الادلاء بأشياء محسوسة واقعية مألوفة لديه . فاذا استجاب لقط أو كلب أو كرسى فذلك لأنه يشبه القط مشمس فى المنزل أو لأنه مثل الكلب الذى رسمه فى الكراسة أو لأنه مثل الكرسى الذى يجلس عليه .

وقد ازدادت استجابات الحركة الانسانية لدى طفل الخامسة ٩٠ ٪ فى مقابل ٧٠ ٪ لدى طفل الرابعة كما انخفضت نسبة الاستجابات الحيوانية الحركية لدى طفل الخامسة - لم تظهر حركة الجماد لدى أطفال هذه المجموعة .

وتختلف نسبة الاستجابات الحركية الانسانية التى حصلنا عليها عن النسبة التى حصلت عليها ايمز (٩٠ ٪ فى مقابل ٥٦ ٪ لدى ايمز) ونحن نختلف فى رأى مع ايمز من حيث غلبة الاستجابات الحركية الثابتة مثل الجلوس والوقوف والكلام على أنواع الاستجابات الأخرى .

ولم تزد الاستجابات اللونية زيادة ملموسة عن طفل الرابعة اذ كانت ١٥ ٪ فى مقابل ١٠ ٪ وبينما كانت الاستجابات الغالبة لدى أطفال الخامسة والرابعة هى الاستجابات اللونية الشكلية الا أنه كان هناك زيادة طفيفة فى الاستجابات الشكلية اللونية لدى أطفال الخامسة - أما بالنسبة للاستجابات اللونية الخالصة فلم يكن هناك اختلاف ملموس (٢٤ ٪ فى مقابل ٢٨ ٪ لدى أطفال الرابعة) .

وقد كان ٤٤ ٪ من الصبية فى سن الخامسة يستجيبون بنمط انبساطى بينما كان ٤٠ ٪ من الفتيات يستجبن بهذا النمط كما استجاب حوالى ٢٠ ٪ من البنين فى مقابل ١٦ ٪ من البنات بنمط منطو فى حين استجاب ٨ ٪ من

البينين في مقابل ٢٤ ٪ من البنات بنمط مضغوط . وكان متوسط نمط الخبرة
حر ٠٩ : ل ١١٥ .

طفل الخامسة أقل نمطية من طفل الرابعة فهو أكثر تنوعا وأكثر اهتماما
بالعالم الواسع والاحداث الجارية فيه - فلاتقتصر استجاباته على الأشياء الموجودة
في محيط المنزل بل تتعداها الى اهتمامات العالم الكبير وذلك يظهر في استجابات
الصواريخ والأقمار الصناعية . هذا وكانت الفئات المستخدمة لدى أطفال
الخامسة أكثر اتساعا من الفئات المستخدمة لدى أطفال الرابعة .

وكان هناك دافع قوى لدى أطفال الخامسة الى التأليف بين العناصر المختلفة
في البطاقة في كل مترابط فطفل الخامسة يميل الى النظرة الادراكية الشاملة -
ويميل الى أن تتكامل وتنظم الأشياء تنظيما جيدا . هذا على الرغم من أن قدرته
على التنظيم والتجريد لا تتميز بنضج كاف وتحتاج الى توجيه من جانب المشرفين
عليه .

هذا ويحاول طفل الخامسة أن يستجيب بنسبة كبيرة من الكليات . فيحاول
في البطاقتان الثانية والثالثة أن يربط بين الأجزاء المختلفة بما في ذلك الفراغات
البيضاء في استجابة كلية مثل وجه قط أو وجه أسد وعندما يتعذر عليه
الاستجابة باستجابات كلية يستجيب بالجزئيات واذا أشار الى جزء في جانب
من البطاقة عادة ما يحاول أن يوازن هذا الجزء المماثل له في الجانب الآخر من
البطاقة .

هذا وتنخفض نسبة الأجزاء الكبيرة لدى طفل الخامسة فتصل الى ٣٧ ٪
ويرجع هذا الى قدرة الطفل العالية على التعميم فتصل نسبة الاستجابات الكلية
الى ٥٥ ٪ .

وتظهر رغبة طفل الخامسة في تأكيد ذاته واثبات كيانه في استجابات
الفراغ التي يدلى بها في تقاريره ونسبة هذه الاستجابات ليست عالية بدرجة
مرضية فالمتوسط حوالى ٤٠ ٪ لكل طفل ، هذا وقد يشير ميل الطفل لقلب
البطاقة أحيانا الى ميله للمبادأة ومحاولة حل ما يصادفه من مشكلات .

ونحن نعتبر طفل الخامسة هادئا ومتزنا نسبيا وهو يحاول قدر المستطاع
التحكم في سلوكه ويمكن الاستدلال على هذه الظاهرة من عدة عوامل في تقريره .
نسبة عالية من استجابات الشكل الجيد اذ تصل نسبة ش + الى ٧٨ ٪
هذا بالإضافة الى الكليات الجيدة ونسبة كافية من الاستجابات الحركية الانسانية
لتغطية الاستجابات اللونية اذ كان نمط الخبرة ٠٩ - ل ١١٥ .

هذا وكانت الاستجابات الحركية الثابتة هي التي تغلب على الأنواع الأخرى
من الحركة لدى طفل الخامسة كما كانت تقاريره تخلو من الاستجابات الموضعية
مثل استجابات تسمية اللون وحركة الجماد .

وقد حاولت نسبة قليلة من أطفال الخامسة ٨ ٪ من البنين و ٢٤ ٪ من البنات أن تتحكم في سلوكها عن طريق ضغط شخصيتها . وكان نمط الخبرة صفر حر : صفر ل .

هذا وهناك ما يشير الى قلق طفل الخامسة وكان متوسط نسبة الظلال ٣٦ر٠ وقد كانت نسبة الظلال منخفضة لدى الصبية ٢٨ر٠ في حين أنها بلغت ٤٤ر٠ في تقارير البنات وقد كانت أغلب استجابات الظلال من فئة ظ ش CHF وتدور حول الضباب والدخان والأشعة يليها الاستجابات التي تشتمل على المردة والوحوش السوداء التي تنذر بالخطر . وقد كانت هذه النسبة قريبة من تلك التي وجدت لها ايمز لدى طفل الخامسة وتعتبر ايمز هذه النسبة منخفضة بالنسبة للاعمار التالية حتى سن العاشرة .

الفرق بين بنين وبنات الخامسة

لا نجد فروقا ذات دلالة بين الجنسين من حيث الانتاج الكلي للاستجابات. فقد كان متوسط عدد استجابات البنات حوالي ١٢ر٤ بينما كان متوسط استجابات البنين ١٢ر١٦ .

أما نسبة الاستجابات الكلية فكانت أكثر ارتفاعا لدى البنين فكان متوسط الكليات لدى البنين ٥٦ ٪ في حين بلغت النسبة لدى البنات ٥٣ ٪ وكانت نسبة الجزئيات الكبيرة والدقيقة أكثر ارتفاعا لدى البنات ج (٣٨ في مقابل ٣٧ لدى البنين) ج (٩ في مقابل ٧ لدى البنين) .

أما من حيث الاستجابات الحركية فلم تختلف النسبة لدى البنين والبنات في حين ارتفعت الاستجابات الحركية الحيوانية ارتفاعا واضحا لدى البنين . أما حركة الجماد فلم تظهر لدى بنين أو بنات الخامسة في حين ظهرت قلة من هذه الاستجابات لدى طفل الرابعة .

وكان هناك ارتفاع ضئيل في الاستجابات اللونية في جانب البنات ٢٥ر١ في مقابل ٤ر١ وكانت نسبة الاستجابات اللونية الشكلية هي النسبة الغالبة لدى الجنسين يليها الاستجابات اللونية الحالصة ثم تأتي الاستجابات الشكلية اللونية في المقام الأخير .

وتغطي البنات استجابات ظلال ظ ش CHF أكثر من البنين وكانت نسبة الظلال لدى البنات ٤٤ر٠ في مقابل ٢٨ر٠ لدى البنين .

أما من حيث فئات المحتوى فكانت أعلى نسبة من الاستجابات الحيوانية لدى الجنسين وان كان هناك فرق واضح بينهما فكانت نسبة الحيوان أكثر ارتفاعا لدى البنين ٤٦ ٪ في مقابل ٤١ ٪ لدى البنات أما الفئة التي تأتي في المقام الثاني فهي الانسان وقد حصلت البنات على ١٨ ٪ وحصلت الصبية على ١٧ ٪ . وقد استجاب الصبية بنسبة أكبر من الاستجابات المألوفة وان لم تكن الفروق ذات دلالة .

نموذج لاختبار دورشاخ ، طفل في الخامسة من عمره (س)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
١	٥	ك ش + ش م	طيارة	عرفت لوحدي اصلي بافكر آدي الجناحات وآدي بوزها وذيلها
٢	٢٠	ك ف ش + جزء/ص	مش عارف أطلع حاجة وش قطة	عرفته لوحدي
٣	٧	ك ف ش + جزء ص	دا وش الأسد	عشان وش الأسد بيبقى كده
٤	٥	ك ش + ص	شايف القرد دا وش القرد ودا رجلين القرد	عرفته لوحدي شفتة في جنينة الحيوانات
٥	٣	ك ش + ص	افتكر دي غزاله علشان لها قرون ولها رجلين	
٦	٨	ج ك ش - ص	الصورة دي صورة سمكة	عشان كويس ولها شوك
٨٧				
٧	٥	ج ك ش + ص	ثعبان	عشان الذيل والراس
٨	٥	ح ش + ص م	سبع وسبع سبعين	شفتهم في جنينة الحيوانات
٨٧				
٩	٧	ك ش + نبات	دي زى ماتكون شجرة	علشان لها عصايا (العمود الأوسط) وآدي الورق بتاعها (الأحمر والأخضر والبرتقالي)
١٠	٨	ك ش - ص	جميل	مرة شفته في قنا آدي الرأس (الرمادي الأعلى) وآدي الرجلين (الأخضر السفلي) وآدي الجسم (الأجزاء الباقية)

ملخص التقرير

عدد	الاستجابات	١٠
ك ف	٢	
ج ك	٢	
ك	٥	
ج	١	
م	٢	
ش	١٠ = ١٠٠٪	٦
ش -	٢ = ٢٠٪	٢
ش +	٨ = ٨٠٪	١
م	٢ = ٢٠٪	١
		٨٠٪

خصائص طفل الخامسة طبقا للنموذج السابق

هذا التقرير يمثل بعض خصائص طفل الخامسة وان كانت بعض السمات يغلب عليها طابع المغالاة .

ويشير التقرير الى أن الطفل أقل انطلاقا وانتاجا من أقرانه في السن فمتوسط عدد الاستجابات لأطفال الخامسة ١٢ر٥ بينما لم يزد تقريره على عشر استجابات .

هذا وقد أقبل الطفل بروح طيبة على الاختيار دون اظهار أى قلق من جانبه واستجاب للبطاقة الأولى استجابة جيدة الشكل « طيارة » وأستطاع أن يعطى أسبابا منطقية لاختياره واستمر فى الادلاء باستجابة واحدة لا غير لكل بطاقة حتى البطاقة العاشرة والأخيرة فى الاختبار .

وقد ترجع قلة الاستجابات الى ميل الطفل الشديد للنظرة الإدراكية الشاملة للأمور . وتظهر لدى هذا الطفل أكثر مما تظهر لدى زملائه قدرته الفكرية على التكوين والتركيب فهو يحاول دائما أن يأخذ البقعة ككل عند تفسيره لها . وفى البطاقة الثانية والثالثة يستطيع أن يأخذ الأجزاء البارزة ويربطها مع الفراغات فيخرج بمنظر أمامي متكامل للوجه فيستجيب بوجه قط فى البطاقة الثانية وبوجه أسد فى البطاقة الثالثة . هذا وتصل الاستجابات الكلية لدى الغلام الى ٩٠٪ فى حين أن متوسط الكليات لدى أقران سنة حوالى ٥٥٪ .

فالطفل لا يميل الى النظرة التحليلية الجزئية ولا يستجيب للأجزاء الكبيرة الا اذا تعذر عليه تماما الاستجابات بالكليات كما انه يهمل مثل الغالبية العظمى من أقران سنة الأجزاء الدقيقة .

ويتمتع الغلام بذكاء عادى اذ يحصل على نسبة عالية من الشكل الجيد كما تختلف النمطية فى استجاباته وأن كانت نسبة الحيوان عالية جدا كما يفترض التقرير الى تنوع المحتوى . .

هذا ويحاول الطفل أن يفكر في استجاباته قبل الأدلاء وتنعكس هذه السمة في كلامه في أثناء التحقيق فيقول « عرفتھا لوحدي أصلي بأفكر » وأحيانا يقول. وهو ينظر الى البطاقة : أفكر دي غزالة » .

هذا ويستجيب الغلام بنمط مضغوط، وتظهر هذه الظاهرة في $\frac{1}{6}$ من أطفال الخامسة ولدى البنات أكثر من الصبية . ونستطيع أن نقول ان تقرير الطفل يخلو بصفة عامة من العلامات المرضية التي تشير الى الاضطراب وان كان يظهر ميولا للمقاومة أو المعارضة وأحيانا يجد صعوبة في التكيف للمواقف المشحونة انفعاليا (البطاقة العاشرة) .

نموذج لاختبار ورشاح لطفلة تبلغ الخامسة من عمرها (م)

رقم البطاقة	زمن الرجع	التقدير	الاستجابة	التحقيق
٧				
١	٣	كش + شيء	١ - تمثال بتاع جنينة الحيوانات	تمثال بتاع حيوان آدى راسه (٦) وآدى رجليه (١٢) ودى بطنه (الأجزاء الباقية)
٢	٥	جش + حى	٢ - شايفه فرخه	الجزء الأسود (الجانب الأيسر) الرأس (٦) الجزء الأسود (الجانب الأيمن) الرأس (٦) الذيل (٨)
٣	٧	ج جش + حى	٤ - شايفه غزالة	عشان شكل رأس الغزالة (أحد الرجال) عشان زى رأس العصفورة
		ج جش + حى	٥ - عصفورة	شففت كرافت عند بابا زيها
		جش + ملابس	٦ - كرافت	(٣) (٣)
		ج حرن	٧ - رجل ماشى	

البطاقة الرقم	زمن الرجح	التقدير	الاستجابة	التحقيق
---------------	-----------	---------	-----------	---------

٨٧

٤	٨	كش + شيء	٨ - تمثال رجل	الرأس (٨)
			آدى راسه وآدى رجليه	الارجل (٣)
			وآدى ايديه	اليدان (٦)

٥	٣	ك حر ن	٩ - رجل طاير	عشان باشوف حاجات كده فى التليفزيون
---	---	--------	--------------	------------------------------------

٦	٥	كش - حى	١٠ - نسر	الرأس (٧)
				الارجل (٣)

٧	٣	جش + حى	١١ - وزه	الثلث الأعلى للجهة اليسرى
---	---	---------	----------	---------------------------

			١٢ - وبطة	الثلث الأعلى للجهة اليمنى
--	--	--	-----------	---------------------------

			١٣ - الفراشة	الثلث الأخير (الجهة اليمنى واليسرى)
--	--	--	--------------	-------------------------------------

٨	٤	جش + حى م	١٤ - ديب	الجانب الأيسر (١)
---	---	-----------	----------	-------------------

		جش + حى م	١٥ - كلب	الجانب الأيمن (١)
--	--	-----------	----------	-------------------

		جش + طبيعة	١٦ - وفيه البتاع الى (٣ + ٤)	واقفين عليه (الأرض)
--	--	------------	------------------------------	---------------------

٧

٩	٧	كش - ن	١٧ - راجل ودى ايديه	الرأس (٣)
			ودى رجليه	الارجل (١ + ٢)

١٠		كش - خريطة	١٨ - خريطة	باشوف أخويا بيرسمها بقلم رصاص
----	--	------------	------------	-------------------------------

ملخص التقرير

١٠	حى	١٦ = ٨٩ %	ش	٣٣ = %	٦	ك
٣	ن	١٣ = ٨١ %	ش +	٦١ = %	٩	ج
٢	شيء	٢	حر		٢	ج ج
١	ملابس	٣	م	٦ = %	١	ج
١	طبيعة					
١	خريطة					

نمط الخبرة حر ٢ : ل صفر

خصائص فتاة الخامسة طبقا للنموذج السابق

تتمتع هذه الفتاة بذكاء فوق المتوسط رغم أن عمليات التفكير لديها قد لا تكون منسقة .

وتميل الفتاة الى النظرة التحليلية الجزئية (٦١٪) أكثر منها الى النظرة انكفية الشاملة الى الأمور (٣٣٪) هذا بالمقارنة الى أقران سنها حيث يكون متوسط ك لديهم ٥٥٪ و ج ٣٧٪ هذا وتعتبر الفتاة واقعية وعملية وقدرتها على الملاحظة دقيقة .

وللفتاة قدرة على الخبرات الداخلية الخلاقة كما تستجيب الى المثيرات الحرجية . وعلى الرغم من قلة الاستجابات الكلية بالنسبة لأقران سنها الا أنها تحاول أن تغطي جميع أجزاء البطاقة كما يلاحظ أنها تحاول مثل فتيات سنها أن توازن الأجزاء في الجانبين وأن كانت التسمية للأجزاء المماثلة تختلف (غزالة - عصفورة) البطاقة الثالثة (وزه - بطة) البطاقة السابعة (ديب - كلب) البطاقة الثامنة ...

هذا وتستجيب الفتاة أحيانا بقلب البطاقة مما يشير الى حبها للمبادأة ورغبتها في إيجاد حل لمشاكلها .

ونستطيع أن نقول أن الفتاة متزنة وناضجة بالنسبة لأقرانها في السن كما أنها تتميز بسعة أفقها كما يتضح من تنوع فئات المحتوى ونسبة الشكل الجيد وعدد استجابات التقرير .

التعليم المستمر

للأستاذ نجيب يوسف بدوي
رئيس قسم التربية بإدارة اليونسكو
وزارة التعليم العالي

التعليم المستمر تعبير جديد في التربية ، طالعتنا به منظمة اليونسكو في السنوات الأخيرة في مطبوعاتها وبرامجها في ميدان تعليم الكبار ، ومعناه أن التعليم لا يقتصر على مرحلة الطفولة ، ولا على مرحلة الشباب ، ولا ينتهي بانتهاء التعليم المدرسي ، ولكنه عملية مستمرة تستمر مدى الحياة . . .

ومع أن هذا الموضوع الجديد لا يزال قيد المناقشة والبحث ، ولم تتحدد بعد مفاهيمه ، إلا أنه موضوع خصب ، ينطوي على كثير من المبادئ الطموحة والأفكار الجريئة ، ويبشر باحتمالات بعيدة المدى في فلسفة التربية وتطبيقاتها وفي تخطيط التعليم وتنظيمه ، وفي التعليم المدرسي وتعليم الكبار . وهو خليق بأن يستلقت نظر المربين ويسترعى اهتمامهم .

ونحاول هنا تحديد مفهوم التعليم المستمر ، وأرتياد آفاقه ، واستكشاف أهدافه ومبادئه ، وبيان تطبيقاته ونتائجه العملية .

فالي وقت قريب ، كان التعليم يقتصر على فترة محدودة في مقتبل العمر ، ينتهي بانتهاء التعليم المدرسي . وكانت حياة الفرد تنقسم إلى مرحلتين متميزتين وغير متساويتين : المرحلة الأولى ، هي مرحلة الطفولة والشباب ، وهي مرحلة التحصيل والدراسة التي يتزود فيها الفرد بالمعارف ويكتسب الخبرات التي يعتبرها المجتمع ضرورية لأشراكه في الحياة العملية بنجاح . والمرحلة الثانية ، هي مرحلة النضوج والأشتراك في الحياة العملية ، وفيها يستخدم الفرد ما تعلمه من المعارف وما آكتسبه من الخبرات في مستهل حياته .

أما في العصر الحديث ، فإن التقدم السريع في العلوم والتكنولوجيا والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة ، والطوفان المتزايد من المعارف الجديدة الذي نتج عن تقدم البحوث وتشعبها ، وانتشار وسائل الثقافة والأعلام ، واتساع أوقات الفراغ نتيجة للتقدم الصناعي والزراعي . . . كل هذه العوامل تبين أن

التربية لا يمكن أن تقتصر على فترة محدودة من عمر الإنسان ولا على نوع واحد من أنواع التعليم ، ولا على شكل واحد من أشكال المدارس . لقد أصبح المواطن العادى فى حاجة مستمرة الى التزود بالعلم والثقافة ومواصلة الدراسة ، والأضطلاع على كل جديد يطرأ على مجال عمله وتخصصه . ولم يعد التعليم المدرسى كافيا لتزويد المواطنين الذين يختلفون فى ميولهم وحاجاتهم وأغراض حياتهم ، بالمعارف والخبرات الكافية التى - تساعدكم على فهم ومتابعة التغيرات السريعة المتلاحقة التى تحدث فى مجتمعهم ، وتهيئهم للتكيف مع المواقف الجديدة التى تواجههم فى مختلف مراحل حياتهم . وأصبحت حاجتهم الى التعليم مستمره وظهر هذا المفهوم الجديد فى التربية ، وهو مفهوم التعليم المستمر ، الذى تتنوع فيه برامج الدراسة وأغراضها وطرقها ، لمواجهة حاجات مختلف الأفراد ، ومطالب أعمالهم ، فى مختلف مراحل حياتهم .

حق التعليم :

ويقتضى مفهوم التعليم المستمر التسليم بحق التعليم للجميع، وأتاحة الفرص للتقدم والارتقاء فى سلم التعليم للجميع . فلكل فرد الحق فى مواصلة تعليمه فى أى وقت يشاء ، وفى أى مرحلة من عمره ، وفى أى نوع من التعليم يتفق مع رغبته وظروفه واستعداداته ، ومع المستوى الذى وصل اليه فى تعليمه .

وهذا المفهوم يذهب الى أبعد مما تقرره المادة ٢٦ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان ، الخاصة بحق التعليم . وتنص هذه المادة على أن : « لكل فرد الحق فى التعليم ، ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان ، وأن يكون التعليم الأولى الزاميا ، وينبغى أن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر القبول للتعليم العالمى على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة » .

ويبدو هذا النص فى الوقت الحاضر - وبعد مضى نحو تسعة عشر عاما على اعلانه - متخلفا بالنسبة لمفهوم التعليم المستمر، وبالنسبة للدول التى تقدمت فى نشر التعليم ، والتى قررت مجانية التعليم فى جميع مراحله . والإعلان العالمى لحقوق الإنسان يعنى أساسا بالتعليم المدرسى ، ولكنه لا يشير الى تعليم الكبار ، ولا الى تعليم الشباب خارج المدرسة . ويتناول جهود الدولة فى نشر التعليم ، ولكنه لا يتناول جهود الهيئات الأهلية أو النقابات فى توفير التعليم لمن يرغب فيه من الشبان والكبار فى مختلف الأعمار . ومفهوم التعليم المستمر يتسع لجميع أنواع التعليم : سواء أكان رسميا أو أهليا ، وسواء قامت به الحكومات أو نظمته الهيئات ، وسواء أكان للصغار أو للكبار ، داخل المدرسة أو خارجها .

تكافؤ الفرص :

يضيف التعليم المستمر الى مبدأ تكافؤ الفرص مفهوما جديدا ، بحيث لا يعنى تكافؤ الفرص أن نتيح للتلميذ الفرصة مرة واحدة فى سن معين

وظروف معينة ، فاذا كبر في السن وتغيرت الظروف لم يجد الفرص . وانما معناه أن تظل فرص التعليم مواتية .

ان القيود والسدود الموضوعية بين مراحل التعليم ، وتضييق فرص التعليم كلها أمور تتعارض - من وجهة نظر التعليم المستمر - مع مبدأ تكافؤ الفرص ، ولا جدوى من تكافؤ الفرص اذا كانت الفرص الموجودة غير كافية . ولذلك يطالب التعليم المستمر بايجاد الفرص ، قبل تكافؤ الفرص ، وبتوفير التعليم لمن يرغب فيه من الصغار والكبار في مختلف الأعمار . واذا أصبح التعليم عملية مستمرة ، فمن حق كل مواطن أن يواصل تعليمه في أى وقت بدون حائل أو عائق ، ومن الواجب بذل كل وسائل التشجيع للعاملين الراغبين في تحسين مستواهم الثقافى والمادى والاجتماعى والمهنى عن طريق الدراسة والتدريب ، حتى وهم في العمل . ان التعليم المستمر يطالب بحق التعليم للموجودين خارج الهرم التعليمى من الكبار في مختلف الأعمار ، ويجعل تعليم الكبار جزءا لا يتجزأ من خطة تنمية التعليم .

تخطيط التعليم :

يمكن لتخطيط التعليم أن يستفيد من المفهوم الجديد للتعليم المستمر الذى جعلنا ننظر الى التعليم نظرة شاملة متكاملة من أرحب الآفاق ، بحيث يكون الهدف النهائى لتخطيط التعليم الذى يستمر مدى الحياة هو الفرد ونموه ونظلماته ، والمجتمع ومطالبه وحاجاته . وفى داخل الاطار الكبير للتعليم المستمر يمكن تنسيق مختلف مراحل التعليم وأنواعه ، وازافة أنواع جديدة من التعليم ، سواء ما تقوم به الحكومات أو تنظمه الهيئات . ويتناول التعليم المستمر مختلف أنواع التعليم فى داخل هذا الاطار الشامل ، وينظر اليها كلا متكامل فى اتجاهين : اتجاه رأسى ، يستمر فيه التعليم مدى حياة الفرد ، وفى اتجاه أفقى يتنوع فيه التعليم ليواجه احتياجات مختلف الأفراد والجماعات .

هذا التخطيط الشامل المتكامل للتعليم يجب ألا يقتصر على التعليم المدرسى الذى يهتم بمن يستوعبهم الهرم التعليمى ، وانما يجب أن يتضمن كذلك تعليم الكبار الذى يعنى أساسا بالموجودين خارج الهرم التعليمى . ويجب أن يتكامل تعليم الكبار مع نظام التعليم العام ، بحيث يستطيع الدارس الذى تتوافر له القدرة والارادة أن يواصل تعليمه الى أى مرحلة من مراحل التعليم وفى أى نوع من أنواعه يتفق مع ميوله واستعداداته .

وفى نطاق التعليم المستمر : لا يجوز الفصل بين التعليم العام والتعليم الفنى أو المهنى ، وانما لا بد - كما قيل بحق - من تثقيف المهنة ، وتمهين الثقافة ، والاهتمام بتنمية الشخصية بكليتها ومن جميع جوانبها ، فيجمع التعليم

المستمر بين النواحي الثقافية والاجتماعية ، والنواحي الفنية والمهنية ويعد هذه الشخصية للحياة لعالم متغير . فلا جدوى من التربية التي لا تمكن الفرد من مسايرة التطور في مجتمعه والتلاؤم والتكيف مع الظروف المتغيرة في أى مرحلة من مراحل حياته .

ويجب أن يتحقق التواصل والاستمرار بين مكافحة الأمية وتعليم الكبار ، بحيث تكمل برامج تعليم الكبار برامج مكافحة الأمية ، وذلك لأن مكافحة الأمية لا يقصد بها مجرد تزويد الأميين بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب ، بل لا بد من الوصول بهم الى المستوى الوظيفى الذى يتيح للمتعلمين استخدام هذه المهارات فى مواصلة التعليم والاستمرار فيه والاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة ومشاركة جمهور المثقفين فى المجتمع الذى يعيشون فيه .

ويجب أن يتحقق التواصل والاستمرار بين محو الأمية والتعليم المدرسى ، بحيث يرتبط محو الأمية بالتعليم المدرسى ويتكامل معه . ويتطلب التعليم المستمر ادماج برامج مكافحة الأمية فى اطار خطة تنمية التعليم ، وجعل برامج محو الأمية وتعليم الكبار جزءا متكاملًا مع نظام التعليم العام .

ومجمل القول ان التخطيط للتعليم المستمر يجب أن يتناول نظام التعليم بكليته ، ويحرص على تحقيق التواصل والاستمرار بين مختلف مراحل التعليم وإزالة الحواجز والسدود بينها بحيث تؤدي كل مرحلة الى المرحلة التى تليها دون عائق ، وبذلك تصبح فرص الارتقاء الرأسى ميسرة بينها . ولهذا التخطيط المتكامل ميزة هامة أخرى ، فمن المعروف أن تجاور برامج التعليم والتدريب دور تكاملها ، ووجود ازدواج بينها يضاعف النفقات . ولكن التكامل بين مختلف مراحل التعليم بأنواعه ، وتحقيق التواصل والاستمرار بينها يساعد على تخفيض نفقات التعليم .

التعليم المدرسى ومفهوم التعليم المستمر :

إذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة تستمر مدى الحياة ، فلا بد أن يتأثر التعليم المدرسى بهذا المفهوم الجديد . وأول ما يتأثر به هو الغرض من التربية ، وذلك لأن الاعتقاد السائد هو أن المدرسة تعد الصغار للحياة وتزودهم بالمعارف والخبرات التى يحتاجون اليها فى مستقبل حياتهم . و « الاعداد للحياة » هدف قديم من أهداف التربية ظل مسيطرا على أذهان المربين مدة طويلة ، وهذا الهدف يكون له معنى لو أن المجتمع الذى يخرج اليه الشاب بعد انتهاء تعليمه المدرسى لا يختلف كثيرا عن المجتمع الذى عاش فيه آباؤه ومعلموه . ولكن المجتمع دائم التغير والتطور . ولا يمكن أن نتنبأ بما سيكون عليه حال المجتمع بعد عشر سنوات أو عشرين سنة . وإذا فكرنا فى التغيرات التى حدثت فى

المجتمع فى الخمسين سنة الأخيرة ، لوجدنا أننا انتقلنا من عصر البخار الى عصر الكهرباء ، فعصر الذرة وارتياح الفضاء • ومن الرجال المعاصرين الذين ولدوا فى بداية القرن الحالى من أمضوا فترة طفولتهم فى عالم لم تعرف فيه السيارات ولا الكهرباء ولا الراديو أو السينما أو التليفزيون ، ناهيك بما ينطوى عليه تحطيم الذرة وارتياح الفضاء من احتمالات فى المستقبل •

ان التغيرات السريعة المتلاحقة التى تحدث فى المجتمع نتيجة للتصنيع والتنمية والتقدم فى العلوم والتكنولوجيا : تبين أن التعليم المدرسى فى مرحلة الطفولة والشباب لا يكفى لاعداد الشباب للحياة فى هذا العالم المتغير كما تبين ضرورة الحاجة الى التعليم المستمر •

ونظرا الى أن طابع العصر الذى نعيش فيه هو التغير ، وأن المجتمع دائم التطور ، فليس الهدف من التعليم المدرسى هو الاعداد للحياة بل الاعداد للتعليم المستمر •

وهدف التعليم المستمر هو ربط التعليم بالحياة ، بحيث يسهل الانتقال بين المدرسة والمجتمع • وهو انتقال فى اتجاهين: انتقال من حياة التعليم فى المدرسة الى الحياة العملية فى المجتمع • وانتقال فى اتجاه عكسى من الحياة العملية فى المجتمع الى التعليم ومواصلة الدراسة ومتابعتها فى أى وقت ، وفى أى مرحلة من مراحل العمر ، وفى أى نوع من أنواع الدراسة أو فى أى فرع من فروعها • واذا كانت نسبة كبيرة من التلاميذ تترك التعليم فى مختلف مراحل حياتها لتتساقط طريقها فى الحياة ، فيجب ألا ننسى حاجة الكبار العاملين فى المجتمع الى معاودة التعليم والاستمرار فى الدراسة والتدريب فى أثناء الاشتغال بالعمل •

والتعليم المدرسى له نظم راسخة وتقاليد موروثة يصعب تغييرها ، وتبدو أمورا بديهية مسلما بها • ومن هذه الأمور - على سبيل المثال - اهتمام المناهج الدراسية بالمواد والمعلومات ، واتخاذ نتائج الامتحانات وسيلة للمفاضلة والاحتبار بين التلاميذ • ومفهوم التعليم المستمر يحملنا على إعادة النظر فى كثير من هذه الأمور المسلم بها •

فاذا كان التعليم يقتصر على المدة التى يقضيها الطفل فى المدرسة فيجب أن تكون **المناهج** شاملة وافية وأشبه بدائرة المعارف حتى يلم التلميذ بأكبر قدر من المعلومات ، وحتى تتأكد المدرسة من أنها تزود الطفل بالمواد والمعلومات التى سيحتاج اليها فى مستقبل حياته • ونظرا للتقدم المضطرد فى العلوم والمعارف فقد ظهر الاتجاه الى اضافة مواد دراسية جديدة الى المناهج ، واطافة موضوعات جديدة الى كل مادة دراسية على حده ، الأمر الذى أدى الى الشكوى من ازدحام

المناهج وتضخمها • وفي مفهوم التعليم المستمر ، ليست العبرة بالمناهج ، لأنها لا يمكن أن تكون جامعة مانعة تستوعب المعارف الانسانية • وهذه المعارف دائمة التغير والتطور ، ولا يمكن أن نتنبأ بما سيكون عليه حال العلم والعالم بعد عشر سنوات أو عشرين سنة •

وإذا كنا لا نستطيع ، ولا ينبغي ، أن نحاول إعطاء التلميذ جميع المعلومات التي سيحتاج إليها في مستقبل حياته في هذا العالم المتغير ، وإذا كان الهدف هو الاستمرار في التعليم ، يصبح التأكيد لا على المعلومات ذاتها بل على طريقة الحصول عليها ، ولا يصبح الغرض هو تكديس أكبر قدر من المعلومات ، بل معرفة طرق التحصيل والفهم ، واكتساب المهارة في الدراسة ، حتى يستمر الفرد في تعليم نفسه بنفسه في مستقبل حياته •

ويجب أن يشعر الطالب أن تخرجه في مدرسة ، لا يعني انتهاء تعليمه ، وذلك لأن التعليم المدرسي لا يمكن أن يكون عملية كاملة ، كما أن التعليم لا يمكن أن يكون موقوتاً بمدة معينة هي المدة التي يقضيها الطفل أو الشاب في المدرسة •

وإذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة تستمر مدى الحياة ، فيجب أن يهدف التعليم المدرسي للتعليم المستمر • وإذا كانت بذور التعليم المستمر تغرس في المدرسة ، فيقع على عاتق المدارس الابتدائية والثانوية - في المقام الأول - المسئولية في :

١ - أن تغرس في نفوس التلاميذ الميل إلى الاستزادة من العلم والرغبة في مواصلة التعليم •

٢ - أن تعود التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في التحصيل ، وأن تزودهم بطرق التحصيل والبحث ، حتى يسهل عليهم الاستمرار في تعليم أنفسهم بأنفسهم •

٣ - أن تعمل على توجيههم إلى ميادين الدراسة التي تنفعهم وتتفق مع ميولهم ، وإلى الهوايات المنتجة ، وأن تحرص على خلق اهتمامات جديدة عندهم •

٤ - أن يرتبط التعليم بالحياة والعمل المنتج بحيث يسهل الانتقال من المدرسة إلى المجتمع ، ومن الدراسة إلى العمل ، ومن العمل إلى الدراسة •

ومن التقاليد المدرسية الراسخة الامتحانات التي يتوقف على نتائجها مصير التلاميذ ، ويتم على أساسها اختيارهم وترتيبهم والمفاضلة بينهم • ومن المعروف أن كثيراً من الذين يبدؤون التعليم المدرسي لا يتمونه ، أو يستبعدون منه لتكرار تخلفهم • وليس من شك في أن اختيار المتفوقين في التعليم المدرسي ،

واستبعاد المتخلفين يؤدي الى الخسارة والضياع . وضحايا هذا النظام هم أهم رواد تعليم الكبار ، فهم الذين يحاولون أن يتداركوا في الكبر ما فاتهم في الصغر .

ويعتبر الرسوب على نطاق واسع من التقاليد غير الديمقراطية التي توارثها التعليم المدرسي منذ أن كان امتيازاً تختص به الصفوة المختارة ، وقبل أن يصبح حق التعليم للجميع . أما بعد تعميم التعليم ، وتوفيره للجماهير فقد أصبح الرسوب عملية غير اقتصادية ، ونوعاً من الخسارة والضياع ، ويشكل عبثاً على التعليم ، يعوق نموه ويحد من انتشاره .

ومن أهم نتائج التعليم المستمر أن الامتحانات بمعناها المعروفة تفقد الشيء الكثير من أهميتها ، ولا يترتب على نتائجها الأهمية الكبيرة التي تعطى لها في التعليم المدرسي التقليدي ، ولا يعد الرسوب فيها نفس المعنى . والمنافسة التي يقوم عليها نظام التعليم المدرسي كله لا محل لها في التعليم المستمر الذي يتقبل رواده على علاقاتهم ، وعلى قدر طاقتهم ، ومهما كانت مستوياتهم ، لأن الاستمرار في تعليمهم - بدون امتحانات وبغير معوقات - عمل مثمر من الناحية الاقتصادية . ولن يكون العائد الاقتصادي من التعليم المستمر مجزياً إذا عرقلت الامتحانات استمراره ونفرت رواده .

تعليم الكبار ومفهوم التعليم المستمر :

إذا اعتبرنا التعليم عملية مستمرة مدى الحياة ، فإن هذه الفكرة لا تؤثر في التعليم المدرسي وحسب ، بل تؤثر بالضرورة كذلك في تعليم الكبار ، ويلاحظ أن تعليم الكبار - كجزء من عملية التعليم المستمر - يستغرق مدة أطول من مدة التعليم المدرسي .

وتعليم الكبار ميدان رحب واسع ، ويعرف بأسماء كثيرة ، ويتناول تعليم قطاعات كبيرة في المجتمع . ومن أنواعه : محو الأمية - التربية الأساسية وتنمية المجتمع - التدريب المهني للعمال - تعليم الشباب خارج المدرسة - تعليم المرأة - النشاط الترويحي لشغل أوقات الفراغ . . .

وقد لقي تعليم الكبار في السنوات الأخيرة اهتماماً واضحاً من الحكومات وصادف اقبالا كبيراً من الجماهير ، حتى أصبح في كثير من دول العالم حركة شعبية . ويعتمد تعليم الكبار أساساً على الجهود المنظمة للهيئات الأهلية والمنظمات التطوعية غير الحكومية والاتحادات والنقابات . . . وفي كثير من الدول تتولى الحكومات شئون تعليم الكبار بنفس الطريقة التي تنظم بها برامج محو الأمية ، فتجعل تعليم الكبار متكاملًا مع نظام التعليم المدرسي وتلزم المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها بتخصيص جزء من عملها لتعليم الكبار .

مبادئ تعليم الكبار وأنواعه :

اتسع مفهوم تعليم الكبار بصورة ملموسة في السنين الأخيرة ، لأنه يستهدف الوفاء بالاحتياجات المتنوعة لمختلف الفئات التي تسعى لتحسين مستوياتها الثقافية أو المادية أو الاجتماعية أو المهنية ، وتعددت - تبعاً لذلك - أنواعه ومبادئه ومستوياته ، على النحو الذي نجمله فيما يلي :

١ - يكمل تعليم الكبار برامج مكافحة الأمية، فيساعد الذين تعلموا مبادئ القراءة والكتابة من الكبار على استخدام هذه المبادئ في مواصلة التعليم وذلك لأن محو الأمية ليس غاية في ذاته ، ولكنه وسيلة تساعد الكبار على الاستمرار في التعليم .

٢ - يعتبر تعليم الكبار بديلاً للتعليم المدرسي ومكملاً له . فهو بديل للتعليم المدرسي بالنسبة لبعض الرجال والنساء الذين لم تتح لهم فرصة التعليم وهم صغار . كما يعتبر تعليم الكبار مكملاً للتعليم المدرسي بالنسبة لمن فاتهم قطار التعليم بالمدارس أو وقف بهم تعليمهم عند مرحلة معينة ، ويرغبون في مواصلة دراستهم ، أو لمن يتطلعون إلى استكمال ثقافتهم وتعليمهم في نوع معين من أنواع الدراسة أو في فرع من فروعها .

٣ - الدراسات الثقافية والاجتماعية التي تنظمها النقابات والهيئات الأهلية والمنظمات غير الحكومية ، وفي تاريخ تعليم الكبار كان الاهتمام بالدراسات الثقافية والاجتماعية الموجهة للعمال سابقاً على الاهتمام بتدريب العمال تدريباً مهنيًا . وارتبط تعليم الكبار بسعى الطبقات العاملة للحصول على حقوقها السياسية والاقتصادية ، وشعورها بالحاجة إلى التعليم كوسيلة للكفاح من أجل التحرر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي .

٤ - التدريب المهني لعمال الصناعة ، والتربية الأساسية لأهل الريف : وقد دلت التجربة على أن تدريب الكبار من العاملين في القطاع الصناعي والزراعي في أثناء اشتغالهم بالعمل يؤدي إلى زيادة إنتاجهم وزيادة دخلهم ورفع مستوياتهم المادية والثقافية . ومن وظائف تعليم الكبار الدراسات التدريبية التي يقصد بها تجديد المعلومات والارتفاع بمستوى الكفايات والتدريب على أحدث الآلات .

٥ - تعليم الشباب خارج المدرسة : ويعنى هذا النوع من التعليم بتدريب الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين سن ١٥ ، ٢٥ سنة خارج المدرسة على حياة العمل والإنتاج واعدادهم للحياة المدنية والاجتماعية، واستغلال أوقات الفراغ . ويهدف تعليم الشباب إلى تحقيق غرضين اثنين : أولهما ، غرض فردي ، هو أنه وسيلة لاكتساب المعرفة وتوسيع الأفق ، وتكوين القيم ، وتنمية الشخصية . ثانيهما : غرض اجتماعي ، هو أنه يتيح الفرص للشباب للاشتراك في الحياة العملية وفي حياة المجتمع .

التعليم المدرسى والتعليم الكبار :

يمكن للتعليم المدرسى أن يستفيد من بزمج تعليم الكبار وطرقه . ولقد نما تعليم الكبار خارج المدرسة مستقلا عن التعليم المدرسى ، ولذلك تحزر من قيوده . وأهم الفروق بين النوعين على أساس النظم الحالية للتعليم المدرسى فى الجمهورية العربية المتحدة :

١ - الدوافع التى تحفز الكبار على الاقبال على التعليم تختلف عن الدوافع التى تحفز الصغار . فالكبار يقبلون على التعليم بدافع من رغبتهم فى التعليم وحرصهم على تحسين مستواهم المادى والثقافى والاجتماعى ،

٢ - تعليم الكبار أكثر ارتباطا بالحياة وبالمجتمع من التعليم المدرسى ، لأنه يزود الكبار بالخبرات والتجارب فى الميادين الاجتماعية والثقافية والترويحية ، بينما يهتم التعليم المدرسى أساسا بالمواد والمعلومات .

٣ - تعليم الكبار أكثر تحررا من التعليم المدرسى الذى يسود فيه الخضوع للسلطة ويقوم على الطاعة والنظام . ويحترم تعليم الكبار شخصيات رواده واستقلالهم ويكفل لهم حرية أوسع .

٤ - تقوم طرق تعليم الكبار على النشاط ، وعلى اشتراك الكبار اشتراكا ايجابيا فى عملية التعليم ، وربط التعليم بالحاجات المباشرة للرجال والنساء ، كما يزداد العناية فيها باستخدام الوسائل التعليمية .

٥ - فى تعليم الكبار تتضاءل الفروق بين المعلمين والطلاب لأنهم على درجة من الوعى والنضوج ، ويتأثرون بوسائل الثقافة والأعلام فيقرءون نفس الصحف ، - ويشاهدون نفس الأفلام ونفس البرامج فى التليفزيون . ويمكن للمعلم أن يتعلم من طلابه وهو يعلمهم . والحوار بينهم متبادل . وبذلك تضيق الهوة التى تفصل بين المعلمين والطلاب .

٦ - ان اقبال الكبار على التعليم رهن بجدواه وفائدته ، لأنهم يقبلون على التعليم طوعية واختيارا . ويتوقف تقويم هذا التعليم على رأى الذين يتعلمون فيه . ومن ثم يستطيع تعليم الكبار أن يطور مناهجه وطرقه لترضى الذين يقبلون عليه . أما التعليم المدرسى ، فرأى التلميذ الصغير فيه لا قيمة له ولا يعتد به . ولا حيلة للطفل فى مدرسة لاتجيد تعليمه ، ولا يجد فيها ما يشبع حاجته ، لأن التعليم أمر مفروض عليه ، ويضطر الى أن يقبل أى شىء ، بدعوى أن الكبار أدري منه بمصلحته . والبالغ يستطيع أن ينتقد ، وقد ينقطع عن الدراسة اذا لم تعجبه ، لأنه يتعلم باختياره ، وقيام الدراسة ونجاحها رهن برضاه عنها - أما المدرسة فتستمر فى أداء وظيفتها بطريقة أو بأخرى مهما كانت نتائجها سيئة ، وطرقها فاشلة ، ومهما كان رأى التلميذ فيها .

لهذه الفروق جميعها ، تعتبر طرق تعليم الكبار علاجا لكثير من عيوب التعليم المدرسى ، حيث يمكن اصلاح نظم العمل فى المدارس على نهج تعليم الكبار .
واذا حاولنا تطبيق طرق التدريس للصغار على الكبار ، فشلت . ولكننا نستفيد كثيرا من تطبيق طرق تعليم الكبار على التعليم المدرسى .
ويمكن لكل معلم أن يستفيد أفكارا جديدة وخبرات نافعة من ممارسته لتعليم الكبار، يستطيع تطبيقها على تعليم الصغار . ولذلك يجب أن تعنى معاهد اعداد المعلمين بتدريس أهداف تعليم الكبار وتنظيمه وطرقه ووسائله لطلابها ، وتنظيم برامج لتدريب المعلمين العاملين فى طرق تعليم الكبار .

التعليم المستمر للمرأة :

كل ما يقال عن التعليم المستمر للرجل يصدق كذلك بالنسبة للمرأة التى تمثل نصف المجتمع . ومن المعروف أن تعليم المرأة لا يزال متخلفا عن تعليم الرجل ، وأن البنات أقلية بالنسبة للبنين فى جميع مراحل التعليم . ولذلك قد يكون التعليم المستمر أكثر أهمية للمرأة منه للرجل . وحاجة المرأة الى التعليم المستمر تملئها اعتبارات كثيرة : فتعليم الرجل يتوافر فيه عنصر الاستمرار . وهناك صلة بين ما يتعلمه فى الصغر وما يقوم به من الأعمال فى الكبر . أما المرأة ، فقلما يتوافر فى تعليمها هذا التواصل والاستمرار . فالعمل والزواج والأمومة تواجه المرأة بمهام ومسئوليات لم تعد نفسها لها ، وتحتاج الى أن تتعلم كيف تضطلع بها . وقد تحتاج المرأة بعد أن تفرغ من تربية أطفالها الى العودة الى العمل ، أو الى شغل أوقات فراغها ، أو ممارسة النشاط الاجتماعى . والتعليم هو عدة المرأة فى كفاحها من أجل الحصول على حقوقها . والتعليم هو الذى يحقق للمرأة رغبتها فى المشاركة الايجابية فى حياة المجتمع . ولذلك كثرت فى المجتمعات المتقدمة الجمعيات النسائية والمنظمات الأهلية التى تواجه احتياجات المرأة الى تعليم النواحي الثقافية والمهنية والاجتماعية .

وبعد فيمكن أن يتفرع موضوع التعليم المستمر فى اتجاهات كثيرة ، ويمكن أن نجسد له نتائج وتطبيقات أخرى متعددة . ولذلك يتعذر هنا الاقتصار بجميع عناصر هذا الموضوع الرحب . وحسبنا تقديم هذا عسى أن يسترعى الاهتمام والنظر فيما يمكن أن يؤدى اليه مفهوم التعليم المستمر من احتمالات فى مختلف ميادين التربية .

مناهج الرياضيات

بين التعديل والتطوير

للدكتور ولیم تاو وروس عبید

كلية المعلمين - جامعة أسيوط

— ١ —

المتتبع لمناهج الرياضيات في مدارسنا يلاحظ أنه قد حدث فيها كثير من التعديلات خلال السنوات الماضية ، ولكن هذه التعديلات عند امعان النظر لا تعدو ازاحات رأسية أو أفقية لنفس الموضوعات أو إعادة التوزيع الصفی لبعضها . وإذا اعتبرنا اضافة التفاضل والتكامل والاحصاء ، في مناهج المرحلة الثانوية ، شيئا جديدا استحدث فيها فان بقية الموضوعات المقررة من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية مازالت ثابتة كما هي دون تغيير أساسي في محتواها . وإذا كان الحال كذلك فليس من الغريب أن يتصور المرء أن مادة الرياضيات قد تجمدت عند حد معين بحيث أنه لا توجد موضوعات جديدة في المادة الرياضية البحتة سوى تلك التي كتبها الاغريق وأن الجديد هو أنواع المسائل التي تأتي في الامتحانات وفي الكتب التي تدور حولها ، وإذا فانه يصعب على أي طالب بحث عندنا أن يحس بأن تطورا فعليا قد حدث في مناهجنا وأنه قد يخرج بنتيجة واحدة وهي أن التغيير الذي يحدث فيها ان هو الا نوع من « المتغير الثابت » وأنه أقرب الى التعديل والتبديل منه الى التغيير والتطوير ، اذ التطوير عملية ديناميكية تستحدث تغييرا جذريا يعكس حيوية المادة نفسها والتجدد المستمر الذي يحدث فيها سواء كان ذلك في أسلوب المعالجة الرياضية أو فيما أضيف الى المادة من مفاهيم جديدة وصقل واثراء للمفاهيم القديمة ...

وعلى الصعيد العالمي : فلقد حدثت تطورات فعلية في البحوث الرياضية كما وكيفا فظهرت موضوعات جديدة وتغيرت مفاهيم كثيرة وحدث توسع في التطبيقات العملية للرياضيات حتى شملت كثيرا من المجالات الاجتماعية والاقتصادية الى جانب المجالات التكنولوجية والفيزيائية . وفي دولة الرياضيات نفسها بدأت تتواری مدرسة العدد والفراغ وتحل محلها مدرسة التركيب والنمط . وفي كثير من بلاد العالم انعكست هذه التغيرات على مناهج الرياضيات المدرسية فطورت هذه المناهج تطورا يغلب عليه ثورية التغير وجذرية التعديل لدرجة أنها

أصبحت تعرف باسم « الرياضيات الحديثة » . ومن بين المناهج الحديثة الواسعة الانتشار في الدول التي تتكلم الانجليزية منهج يعرف باسم برنامج المجموعة الدراسية للرياضيات المدرسية "School Mathematics Study Group" (MSG) وقد وضع هذا البرنامج مجموعة كبيرة تضم أساتذة الرياضيات القائمين على تدريسها بالجامعات كما تضم عددا من رجال البحث والمدرسين والموجهين . ويشمل البرنامج حتى الآن المناهج الرياضية من الصف الرابع الابتدائي حتى نهاية المرحلة الثانوية ، وصنعت هذه المناهج تباعا منذ أن بدأت هذه المجموعة عملها عام ١٩٥٨ في مقرها بجامعة ييل Yale الأمريكية .

— ٢ —

وسأعرض هنا - على سبيل المثال - ذلك الجزء من المنهج الذي يخص المرحلة التي تقابل المرحلة الاعدادية عندنا .

وقد اخترت هذا المنهج لسعة انتشاره ولأنه وضع موضع التجريب قبل تدريسه . ورغم الاعتدال النسبي لهذا المنهج إلا أنه يعطى صورة لحركة الرياضيات الحديثة من ناحية ، ولما يمكن أن يكون عليه منهج مطور من ناحية أخرى

الصف الأول الاعدادي :

يتكون منهج الصف من أربع عشرة وحدة دراسية (تدرس على مدار العام الدراسي في حوالي ١٧٥ حصة) بيانها كالتالي :

١ - ما هي الرياضيات ؟ :

الرياضيات باعتبارها طريقة للتعليل ، البرهان الاستدلالي ، من الحساب لق الرياضيات ، أنواع من الرياضيات ، رياضيات هذا العصر ، الرياضيات باعتبارها حرفة الرياضيات في المهن الأخرى ، رياضيات أوقات الفراغ .

٢ - العد :

تاريخ الرموز العددية ، النظام العددي العشري ، امتداد الرموز العددية والأسس ، الميزان العددي ٧ (Base 7) ، الحساب في النظام العددي الذي ميزانه ٧ ، التحويل من الميزان العشري الى الميزان ٧ ، كتابة الأعداد بموازين عديدة مختلفة ، النظام العددي الثنائي (ميزان ٢) والاثنا عشرة .

٣ - الأعداد الصحيحة :

مكونات الأعداد الصحيحة ، خواص التبديل في جمع وضرب الأعداد الصحيحة ($a+b = b+a$ ، $a+1 = a+1$) خواص التنسيق في جمع وضرب الأعداد الصحيحة ($a+(b+c) = (a+b)+c$ ، $a+(b \cdot c) = (a+b) \cdot c$) ، خاصية التوزيع في الأعداد الصحيحة ($a(b+c) = (ab)+ac$) ،

، الفئات : وخاصية الانغلاق (مجموع وحاصل ضرب أى عددين صحيحين = عدد صحيح) ، العمليات العكسية ، المحور العددي وخاصية الترتيب فى الأعداد، خواص الواحد والصفر .

٤ - هندسة غير قياسية "Non-metric" :

النقط والخطوط والفراغ ، المستويات ، الرموز والمصطلحات المستعملة ، تقاطع فئتين ، تقاطع المستقيمتين والمستويات ، أجزاء المستقيم ، الانقسام (بالنسبة للمستقيم والمستوى والفراغ) ، الزاوية والمثلث ، التناظر الأحادي (One-to-one Correspondance) ، منحنيات بسيطة مغلقة (التفرقة بين فئات النقط التى هى داخل وخارج المنحنى المغلق) .

٥ - التحليل والأعداد الأولية :

الأعداد الأولية ، العوامل ، قابلية القسمة ، العامل المشترك الأعلى ، البواقي فى القسمة ، المضاعف المشترك البسيط .

٦ - الأعداد القياسية (الجذرية) (Rational nos.) :

تاريخ الكسور ، الأعداد القياسية ، خواص الأعداد القياسية ، مقلوبات الأعداد ، المحور العددي ، ضرب وقسمة وجمع وطرح الأعداد القياسية ، النسبة والكسر العشري ، الترتيب (order) والمقارنة بين كسرين .

٧ - القياس (Measurement) :

العد والقياس ، التقسيم المتتالى والقياس ، تقسيم وحدات القياس الى وحدات أصغر ، الوحدات المقننة ، الدقة فى القياس وحدود الخطأ ، قياس الزوايا .

٨ - المساحة والحجم والوزن والكتلة :

المستطيل ، متوازى المستطيلات ، مقاييس أخرى (غير المسافة والحجم) .

٩ - النسبة والنسبة المئوية والكسور العشرية :

النسبة والتناسب ، النسبة المئوية ، الترقيم العشري ، العمليات الحسابية باستخدام الكسور العشرية ، الكسر العشري الدائر ، التقريب ، (النسبة المئوية والكسر العشري) تطبيقات على النسبة المئوية .

١٠ - التوازى ومتوازيات الأضلاع ، المثلث والمنشور القائم :

الزوايا المتقابلة بالرؤس والزوايا المتجاورة ، ثلاث مستقيمتين فى المستوى ، المستقيمتين المتوازيين والزوايا المتناظرة ، عكس الجملة (القضية) أو النظرية ، المثلثات ، زوايا المثلث ، متوازيات الأضلاع ، مساحة متوازي الأضلاع ومساحة المثلث ، المنشور القائم .

١١ - الدائرة :

الدائرة والفرجار ، تقاطع داخل الدائرة مع محيطها ومع دوائر أخرى ،

القطر والمماس والقوس ، الزوايا المركزية ، طول محيط الدائرة ومساحتها ،
حجم المجسمات الأسطوانية ومساحة سطوحها .

١٢ - الأنظمة الرياضية (Mathematical systems) :

نوع جديد من الجمع ، نوع جديد من الضرب ، ما هي العملية الرياضية ؟ ،
الانغلاق ، العنصر المميز ومعكوس عنصر ما ، ما معنى نظام رياضي ؟ ، أنظمة
رياضية بدون أعداد ، الأعداد العدية والأعداد الصحيحة ، حساب المقياس
(Modular Arith.)

١٣ - الإحصاء والتمثيل البياني :

جمع البيانات ، التمثيل البياني بالخط المنكسر والمستطيلات والدوائر ،
تلخيص البيانات ، أخذ العينة والإحصائية (مبسطة) .

١٤ - الرياضيات والعلوم :

الطريقة العلمية في التفكير ، تجربة في المختبر (استنباط قانون الرافعة) ،
الطريقة الاستقرائية وخطورة التعميم من مجموعة من الحالات الخاصة ، التمثيل
البياني لنتائج التجربة ، أهمية الرياضيات في التجربة العملية .

الصف الثاني الاعدادي :

يتكون منهج هذا الصف من ثلاث عشرة وحدة دراسية (تدرس في حوالي
١٦٠ ساعة دراسية على مدار السنة) بيانا كالاتي :

١ - الأعداد القياسية والأحداثيات :

الخط العددي ، الأعداد السالبة (الصحيحة والكسرية) ، جمع الأعداد
القياسية ، الأحداثيات الكارتيزية ، التمثيل البياني ، ضرب الأعداد القياسية ،
قسمة الأعداد القياسية ، طرح الأعداد القياسية - (وتستعمل الأعداد القياسية
الموجبة والسالبة في هذه الوحدة) .

٢ - المعادلات :

الجمال العددية (المقدار الجبري يسمى شبه جملة والمعادلة أو المتباينة تسمى
جملة) ، إيجاد فئة الحل للمعادلات والمتباينات ، الجمال العددية في متغيرين .

٣ - كتابة الأعداد بصيغة مقننة :

الأعداد الكبيرة وكتابتها بالصيغة المقننة (مثل $2875 = 2875 \times 10^0$)
أي باستخدام قوى العشرة) ، العمليات الحسابية في الأعداد الكبيرة والصغيرة ،
استعمال الأسس في ضرب وقسمة الكسور العشرية ، النظام المتري ، وحدات
النظام المتري في الطول والمساحة والحجم والكتلة والوزن .

٤ - العمليات الهندسية والمثلثات المتطابقة ونظرية فيثاغورس :

الأدوات الهندسية المستعملة في العمليات ، العمليات الهندسية الأساسية .

النماثل ، المثلثات المتطابقة ، المثلث القائم الزاوية ، برهان نظرية فيثاغورس ،
الأشكال الرباعية ، بعض المجسمات .

٥ - الخطأ النسبي :

الخطأ الممكن ، الأرقام المعنوية ، الخطأ النسبي ، الدقة ، الخطأ المئوي ، جمع
وطرح القياسات المقربة ، ضرب وقسمة القياسات المقربة .

٦ - الأعداد الحقيقية :

كثافة الأعداد القياسية (يوجد عدد قياسي بين أى عددين قياسيين مهما كانا
قريبين من بعضهما) ، التمثيل العشري للأعداد القياسية ، العدد القياسي الذي يناظر
كسرا عشريا دائريا ، النقط التي تمثل أعداد قياسية على المحور العددي ،
الأعداد غير القياسية (اللاجذرية) ، التمثيل العشري للعددي $\sqrt{2}$ ، الأعداد غير
القياسية ونظام الأعداد الحقيقية ، الخواص الهندسية لمحور الأعداد الحقيقية .

٧ - التباديل والتوافيق :

مثلث باسكال ، التباديل ، طرق الاختيار والتوافيق .

٨ - نظرية الاحتمالات :

حوادث الصدفة ، الاحتمالات الاختبارية ، احتمالات حدوث أحد الحادثتين
أ أو ب واحتمال الحادثتين أ و ب .

٩ - المثلثات المتشابهة والتغير :

القياس غير المباشر والنسبة ، النسب المثلثية ، قراءة الجداول الرياضية ،
ميل المستقيم ، المثلثات المتشابهة ، مقياس الرسم ورسم الخرائط ، أنواع التغير ،
التغير الطردى ، التغير العكسي ، أنواع أخرى من التغير .

١٠ - هندسة غير قياسية (Non-metric) :

الهرم الرباعي - السمبلكس (النقطة ، المستقيم ، المثلث ، الهرم الرباعي) ،
المكعبات ، كثيرات السطوح ، عدد الرؤوس والأحرف والأوجه لأي شكل هندسي ،
قاعدة أويلر (عدد الرؤوس + عدد الأوجه - عدد الأحرف = ٢)

١١ - الحجم ومساحة السطح :

مساحات الأشكال المستوية ، المستويات والمستقيمت ، المنشور القائم ،
المنشور المائل ، الهرم ، المخروط .

١٢ - الكرة :

الدائرة العظمى والدائرة الصغرى ، خواص الدائرة العظمى ، تحديد المواقع
(النقط) على سطح الأرض ، حجم الكرة ومساحة سطحها ، إيجاد طول محيط
دائرة صغرى .

١٣ - منوعات رياضية :

بعض خواص الأعداد الأولية ، مسائل طريفة عن الكرة ومسألة توزيع الألوان على خريطة معينة ، بعض المواقف التي تحتاج الى تخطيط في صيغة رياضية .

الصف الثالث الاعدادى :

يتكون المنهج من سبع عشرة وحدة دراسية (تدرس فى حوالى ١٨٠ ساعة دراسية) كالاتى :

١ - الفئات والمحور العددي :

الفئة والفئة الجزئية ، الخط العددي ، الجمع والضرب باستخدام الخط العددي

٢ - رموز الأعداد والمتغيرات :

الجميل التي تتضمن رموزا عددية ، بعض خواص الجمع والضرب ، خاصية التوزيع ، المتغيرات .

٣ - الجمل الرياضية وخواص العمليات :

الجميل صوابها وخطؤها ، الجمل المفتوحة (غير المحدد صوابها أو خطؤها) ، فئات الصواب للجميل المفتوحة ، تمثيل فئات الصواب بيانيا ، الجمل التي تتضمن متباينات ، الجمل المركبة والتمثيل البياني لها ، العنصر المميز (الصفر فى الجمع والواحد فى الضرب) ، الانغلاق ، خواص التنسيق فى الجمع والضرب ، خاصية التوزيع .

٤ - الجمل الرياضية المفتوحة :

مقارنة بين الجمل اللغوية والجميل الرياضية وبعض الجمل التي تتضمن متباينات .

٥ - الأعداد الحقيقية :

محور الأعداد الحقيقية ، الترتيب العددي على محور الأعداد الحقيقية ، المعكوسات ، القيمة المطلقة .

٦ - خواص الجمع :

جمع الأعداد الحقيقية ، تعريف الجمع ، خواص الجمع ، خاصية الجمع فى التساوى ، المعكوس الجمعى (السالب) .

٧ - خواص الضرب :

ضرب الأعداد الحقيقية ، خواص الضرب ، المعكوس الضربى (المقلوب) ، خاصية الضرب فى التساوى ، حل المعادلة ، المقلوبات ، معكوس العدد فى حالتى الجمع والضرب .

٨ - خواص الترتيب (Order) :

علاقة الترتيب بين الأعداد الحقيقية ، خاصية الجمع فى الترتيب ، خاصية

الضرب فى الترتيب ، الخواص الأساسية للأعداد الحقيقية .

٩ - طرح وقسمة الأعداد الحقيقية :

تعريف الطرح ، خواص الطرح ، الطرح باستخدام المسافات ، القسمة ، الكسور .

١٠ - العوامل والأسس :

التحليل الى عوامل وقابلية القسمة ، الأعداد الأولية ، التحليل الأولي ، جمع وطرح الكسور ، بعض الحقائق عن العوامل وقابلية القسمة ، الأسس وخواصها .

١١ - الجذور الصم :

الجذور ، الجذور الصم ، تبسيط الجذر الأصم ، الجذور التربيعية .

١٢ - المقادير الجبرية :

تحليل المقادير الجبرية ، التحليل وخاصة التوزيع ، الفرق بين مربعين ، المربع الكامل ، المقادير من الدرجة الثانية ، جمع وطرح وضرب وقسمة المقادير الجبرية ، المقادير القياسية (الجذرية) .

١٣ - فئات الصواب للجمل الرياضية :

الجمل الرياضية المتكافئة ، المتباينات المتكافئة ، المعادلات الكسرية ، التربيع ، المتباينات كثيرات الحدود .

١٤ - التمثيل البيانى للجمل الرياضية فى متغيرين :

مستوى الأعداد الحقيقية ، التمثيل البيانى للجمل الرياضية فى متغيرين، ميل المستقيم والأجزاء المقطوعة بالمحورين، التمثيل البيانى للجمل التى تتضمن أعدادا متجهة ، التمثيل البيانى للجمل التى تتضمن قيمة مطلقة (مثل $|x|$)

١٥ - المعادلات والمتباينات الآنية :

مجموعات المعادلات (الآنية) ، مجموعات المتباينات (الآنية) .

١٦ - المقادير من الدرجة الثانية :

التمثيل البيانى لمقادير الدرجة الثانية ، الصورة العامة ، معادلات الدرجة الثانية .

١٧ - الدالة :

مفهوم الدالة ، عناصر الدالة (القاعدة والنطاق والمدى) ، التمثيل البيانى للدالة ، الدوال الخطية ، الدوال التربيعية ، التمثيل البيانى للدالة $y = x^2 + 2x + 1$ ، طرق حل معادلات الدرجة الثانية .

وأخيرا فان من يقارن بين هذا المنهج والمنهج التقليدى يجد تطورا فعليا فى المحتوى وفى نوعية المفاهيم الرياضية التى تقدم للتلميذ فهناك بعض الموضوعات الجديدة وهناك أسلوب جديد فى معالجة الموضوعات التقليدية .

● **فالملاحظ أن الأفكار الرئيسية لهذا المنهج** تدور حول التركيب الرياضى للحساب من وجهة النظر الجبرية ، والعلاقات القياسية وغير القياسية فى الهندسة ، وتطور النظم العددية حتى تصل الى نظام الأعداد الحقيقية باعتبارها مرحلة متقدمة فى سلسلة هذا التطور . ومن خلال هذه الموضوعات يلتقى التلميذ ببعض المفاهيم المجردة مثل الفئة والتركيب الرياضى ، ويتذوق أهمية التعاريف والمصطلحات والرموز الدقيقة ، ويربط عضويا بين الهندسة المستوية وبين الهندسة الفراغية ، كما يربط بين المعادلة والمتباينة ، ويدرس خواص التساوى والتباين ، ويؤكد فهم عمليتى الجمع والضرب باعتبارهما عمليتين أساسيتين والدور الذى تقوم به كل منهما عند التعامل بنظام عددى جديد ، كما يؤكد معنى الرتبة ، ويربط بين الأعداد الحقيقية ونقط الخط المستقيم . وبالإضافة الى استخدام البرهان الاستدلالى فى بعض الموضوعات الجبرية فان هناك معالجة بديهية لكثير من المفاهيم العامة مثل المتغير والدالة والقيمة المطلقة وخواص التبديل والتنسيق والتوزيع والعنصر المميز . كما أن هناك بعض أمثلة للتطبيقات العملية .

● **والملاحظ أيضا أن هذا المنهج** — فى إطاره الحديث وبالإضافة الى بعض الموضوعات الجديدة فيه — استطاع أن يحتوى أهم المفاهيم الرياضية فى المنهج التقليدى وذلك دون حشو أو تعقيد ، وربط بين هذه المفاهيم التقليدية وبين مفاهيم أكثر عمومية .

● **ولا شك أن مناهجنا** تحتاج الى تغييرات أساسية وتعديلات تصل الى مستوى التطوير الحقيقى وتتجاوز مع الحركة العالمية نحو رياضيات حديثة مستهدفين فى ذلك منهجا لا يقدم للتلاميذ المهارات الرياضية الأساسية فحسب، بل يقدم لهم أيضا المفاهيم والتركيبات العامة التى تستقطب حولها الكثير من الموضوعات والفروع الرياضية : منهجا يكون من الحيوية بحيث يجتذب اليه العدد الأكبر من المدارس وبجيث يسهم فى تكوين الأرضية العلمية التى تدفع الى تكوين جيل يؤمن بالعلم أسلوبا ومنهجاً . فان مجتمعنا الذى أحدث تغييرات أساسية فى أنماط بنيانه الاجتماعى والسياسى والاقتصادى والصناعى لفى أشد الحاجة الى أحداث تغييرات مماثلة فى مناهجنا التعليمية تتناسب مع ما نهدف اليه من تطور علمى وتكنولوجى حديث .

على الطريق إلى تنمية الفكر التعليمي بمدارسنا

لأستاذ محمد توفيق طوم
مدير الخدمات التعليمية بطنطا

يهتم مجتمعنا الاشتراكي في مراحل التطور الحالية بالتركيز على نمو عملية التربية والتعليم ، وأن تعطى الفرصة الكاملة لرواد الفكر التربوي أن يبذلوا جهودهم في تطوير السياسة التعليمية بما يسد احتياجات هذا المجتمع ، وأن يكون أسلوب التطوير الحديث موائما ومعينا لتدعيم الفكر الاشتراكي في أذهان البراعم الصغيرة التي نتهيا بها للاقاء الغد المشرق

ولا شك أنه في السنوات الأخيرة قد شاهدنا كثيرا من التخطيط والتطبيق لمناهج جديدة فيها الأسلوب والفكر المتطور وفاء لما يريده مجتمعنا الثوري واشباعا لاحتياجات منهجنا الاشتراكي ، وقد أدت الدراسات التربوية الحديثة مدعمة بالتراث التربوي الأصيل : دورا ايجابيا في تهيئة عناصر الفكر والمنهج التعليمي المتطور لتأكيد الملامح الجديدة التي نبني على هداها جماهير أبنائنا ، ونحن نعدهم ذخيرة حرة وركيزة قوية للانطلاق بهم في مواكب النصر ، ونسهم بهم في تدعيم الأمة العربية الأصيلة ...

وسنقصر البحث هنا على عنصرين هامين باعتبارهما - من وجهة نظري - من الأسس الصالحة لتنمية الفكر التعليمي وتطور حركة التعليم في مدارسنا ، وهذان العنصران هما : الاشراف الفني ، والنشاط المصاحب للمنهج .

الاشراف الفني :

وعندما نعرض للحديث عن الاشراف الفني فائنا نوضح أولا بأنه خدمة فنية معاونة هدفها الأول دراسة الظروف التي تؤثر في عملية التربية والتعليم ، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو نموا مطردا وفق ما تهدف اليه التربية المنشودة .

أو بعبارة أخرى : يمكن القول بأن الاشراف الفني عملية فنية معاونة مستمرة تهدف الى دراسة جميع العوامل المتعاونة والمتفاعلة في ميدان التربية والتعليم وتحسينها .

ومن هنا فالإشراف الفني يهتم اهتماما خاصا بالمتعلم من حيث انه فرد له شخصية خاصة ينبغي أن يهيأ لها جميع عوامل النمو ، كما يهتم بالمعلم ورفع مستواه حتى يستطيع أن يشرف اشرافا علميا وعمليا على نمو تلاميذه ويجعله يهتم كثيرا بتجديد وتحسين طرق التدريس .

دعائم الإشراف الفني :

والرسالة الهامة التي يؤديها الإشراف الفني تتم بنجاح عندما تتوفر لهذا الإشراف دعائمه الأصيلة التي نوجزها فيما يأتي :

١ - لا يقصد بالإشراف الفني التفتيش على عمل المدرس بقدر ما يقصد به توجيه المدرس ومعاونته على حل مشاكله ، وتحسين عملية التعليم داخل المدرسة ، وتوجيه العملية التربوية في اتجاهها السليم ، ومساعدة المدرس على أداء أحسن عمل ، وتوفير بيئة صالحة لنمو الطفل .

٢ - في المدرسة ينبغي أن تتعاون جهود القيادات الفنية والإدارية بها في عملية الإشراف : فيشترك المفتش مع ناظر المدرسة والمدرس الأول بالرأي والتوجيه والمعاونة والمساندة لسلامة الإشراف الفني وتطويره بما يؤدي رسالته .

٣ - ينبغي أن يهتم المشرف الفني بدراسة كل ما يؤثر في عملية التربية والتعليم ، فلا يقصر اهتمامه على الطريقة التي يستخدمها المدرس في التدريس فقط ، بل يجب أن يهتم بالعوامل المختلفة التي تسهل عملية التعليم سواء أكانت تتعلق بالتلميذ أو بالمدرسة أو ببيئة التلميذ خارج المدرسة ، والعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة .

٤ - من المؤكد أن الإشراف الفني لا يجمد ولا يعيش في فكر محدود بل يتحتم أن يتطور وينمو ويؤدي دوره في الإبداع والابتكار . ومن هنا فالمشرف الفني لا بد أن تكون له فلسفة تعليمية ، وأن يكون رائدا له القدرة على التوجيه والخلق والابتكار ، وأن يكون مؤمنا بالعلاقات الانسانية ، متمكنا من المادة وأهدافها وطرق تدريسها ، متعاوننا مع القائمين على شئون التعليم ، يعمل برغبة خالصة في تبادل الخبرة مع المدرسين ، مؤمنا بصداقته ومعاونته لهم حتى في مشكلاتهم الشخصية يساندتهم ويؤازرهم ، وينمو بمواهبهم ومهارتهم الى مستوى الأداء المخلص الجاد .

الكفايات الخاصة بالمشرف الفني :

والى جانب أن للإشراف الفني فلسفة نامية متجددة لها أبعادها وتقاليدها التقدمية فإن المشرف الفني يجب أن تتوافر فيه :

- أ - دراسة ومعرفة مناهج التربية الحديثة وأصول وطرق التدريس .
- ب - مواصلة الاستزادة من المادة العلمية والافادة بها في مجال إشرافه .

ج - القدرة على عملية التوجيه الفني بإيمانه وشخصيته وفكره ومقوماته النفسية والخلقية .

د - التركيز بصفة خاصة على ضعف المدرسين والعمل على رفع مستواهم في المادة والأداء دون أن يشعرهم بضعفهم .

هـ - أن تتمثل فيه شخصية القائد الذي يحرك جميع الأجهزة التي يعمل معها بعلمه وفهمه لطبيعة المجتمع الذي يمارس مهمته فيه بمعرفة ولباقة

و - التمكن من تنسيق النشاط التعليمي بين المدرسة والمنزل والمجتمع .

ضرورة الاشراف الفني :

ومن هنا كان الاشراف الفني ضرورة ملحة وله أهميته في :

١ - تحسين عملية التربية والتعليم وتطويرها وتزويدها بكل ما يحقق أهدافها علميا وثقافيا واجتماعيا .

٢ - التوسع في التعليم كما وكيفا حيث حدثت تغييرات كثيرة بمجتمعنا في النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، وأصبحت المدرسة تمد هذا المجتمع بجماهير عديدة من أبنائنا ، فينبغي أن يكون هناك توافق كامل بين أعداد هذه الجماهير وما يتطلبه المجتمع منهم .

٣ - معالجة ما ظهر أخيرا من كثرة المؤهلات ووجود عدد كبير من المدرسين دون مستوى الكفاية المطلوبة ، فكانت الحاجة الى مشرف فني يرفع مستوى الكفاية بين ضعاف المدرسين وأعدادهم بالبرامج والتوجيهات المختلفة للارتفاع الى المستوى المطلوب في العملية التعليمية .

معايير نجاح المشرف الفني :

ولكي يدرك المشرف الفني مدى نجاحه في مهمته ، وتحقيق الغرض من وظيفته فانه يضع أمام نفسه الأسئلة الآتية :

- هل علاقتي بالمدرسين مهنية وتقوم على أساس الاحترام المتبادل ؟
- هل أعاون المعلمين على تحديد مشكلاتهم وتحليلها وعلاجها ؟
- هل أشجع المدرسين على المشاركة في كل ما يهمهم في التخطيط والتنفيذ والتقييم ؟

- هل أشجع العمل الجماعي في المجتمع المدرسي ؟
- هل أسهم في تكيف المدرسين مع الجو المدرسي ؟
- هل أعمل على تنمية التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي ؟
- هل أعاون المدرسين على الحصول على الأدوات والوسائل ؟ وعلى تحسين البرنامج التعليمي ؟

- هل أشجع المعلمين على الابتكار وتجريب طرق جديدة في تعليم التلاميذ ؟

- النشاط المدرسي -

مفهوم النشاط المدرسي أنه أنماط من السلوك « التفكير والأداء » الحر يمارسه التلميذ تلقائيا خارج الحصص المقررة للمواد الدراسية ، ويوجهها القائمون على العملية التعليمية التربوية بما يحقق نمو التلميذ فرديا واجتماعيا ...
وللنشاط المدرسي أهمية واضحة تتحقق به النتائج الآتية :

١ - يعتبر النشاط المدرسي وسيلة للكشف عن ميول التلميذ الخاصة والعامة وبممارسة هذا النشاط تتحقق ميول التلميذ ورغباته واستعداداته ، وبذلك يوجه علميا ومهنيًا ...

٢ - له أثره الواضح في السلوك الجسمي والعقلي والخلقي والاجتماعي .

٣ - من الممكن به أن تتم عملية التعلم عن طريق ما يقوم به الفرد من نشاط وفاعلية .

٤ - يتوفر في مجال النشاط الانتاج في حرية وترويج وإيجابية .

٥ - يكشف النشاط عن مهارات خاصة في التلميذ فيمكن تنمية الصالح منها وغرس صفات واتجاهات ومهارات مرغوب فيها ..

٦ - يلعب النشاط دورا هاما فيما يصل اليه الفرد من الثبات الانفعالي، والسمو بغرائزه والتكيف مع الآخرين ..

٧ - النشاط يساعد على التعاون والمنافسة الكريمة . واحترام النظم والقيادات .

٨ - تدريب التلاميذ على أعمال الخدمة العامة بالمدرسة والبيئة والمجتمع ، ونهج أساليب الجماعة في جو ديمقراطي تعاوني وتربية عربية استقلالية ، وخاصة في مجالات العلوم واللغة والمواد الاجتماعية مما يؤكد الاتجاهات القومية العربية في نفوس التلاميذ .

٩ - مساعدة التلميذ على التفكير والتخطيط والتنفيذ ، واحترام العمل اليدوي .

١٠ - النشاط يهدف الى تنمية الذوق والوجدان بالعمل في الجمعيات والمعارض والحفلات ، ويصقل مواهب التلميذ ويرهف احساسه .

أسس النشاط :

وللنشاط أسس خاصة ودعائم يقوم عليها ليحقق هدفه ويؤدي رسالته . ومن الضروري أن تكون هذه الأسس واضحة تماما بالنسبة للمسؤولين في مجال النشاط المدرسي عند التخطيط والتنفيذ والتقييم بالصورة الآتية :

- ١ - أن يكون النشاط موجهًا نحو هدف مرغوب فيه ، ويكون هذا الهدف واضحًا عند المدرس والتلاميذ حيث يشتركون جميعًا في تحديده .
- ٢ - ضرورة مراعاة ميول التلميذ حتى تتاح الفرصة لكل فرد أن يمارس النشاط فيما يتجاوب مع رغباته وميوله وحاجاته .
- ٣ - مراعاة الفروق الفردية ، ومستوى نضج التلاميذ . حتى يمكن تدعيم نواحي القوة ومعالجة جوانب الضعف .
- ٤ - حساب طاقات التلاميذ وما ينبغي أن يتوفر لهم من وقت للراحة ولاستدكار دروسهم .
- ٥ - إعطاء حرية كاملة للتلاميذ أثناء ممارسة النشاط دون فرض قيود مشددة ، حتى لا يشعروا أنه من الدروس التقليدية فيملون ممارسته .
- ٦ - مراعاة الالتزام بالأسلوب الديمقراطي في ممارسة أوجه النشاط ، وذلك باتاحة الفرصة أمام التلاميذ جميعًا وتشجيعهم على الابتكار والتجريب واحترام قراراتهم مع الإرشاد والتوجيه في رفق وسماحة .
- ٧ - في النشاط المتعلق بالمواد الدراسية يراعى أن يكون امتداد لمناهجها العلمية فيكون أسلوبًا تعليميًا مشبعًا بروح الهواية والمتعة والترويح فتتمو بذلك المجالات التطبيقية للمادة .
- ٨ - ارتباط النشاط بالبيئة واحتياجات المجتمع حتى يمكن بذلك الإسهام في توفير الخدمات اللازمة كالاتجاهات نحو مكافحة الأمية والرقى بالمستوى الصحي والثقافي والوعي القومي وتأكيد الحركات التعاونية ، ومحاربة الخرافات والعادات الفاسدة ، حتى لا يكون هناك فراغ بين المدرسة والمجتمع والحياة .
- ٩ - الاتجاه إلى أن يكون النشاط في حدود الإمكانيات المتاحة .
- ١٠ - لا يقتصر النشاط على طائفة معينة من التلاميذ بل يجب أن تتاح الفرصة لكل طالب بالاشتراك في المجال الذي يلائمه ويصلح له .

النشاط في مدارسنا وانحرافاتة :

- تهتم المجتمعات المدرسية بألوان النشاط المختلفة ، وزاد الحماس لهذا الموضوع كثيرا مما أدى إلى الخروج عن طبيعته وأهدافه بسبب القصور في تطبيق أسسه ، وتناسى أهدافه ، وعدم الالتزام بالوسائل الطبيعية التي تؤدي إلى غايات مفيدة . ونلجح مما يأتي نواحي القصور في أساليب النشاط :
- ١ - الارتجال وعدم التفكير في هدف معين بحيث يخطط له قبل التنفيذ .
 - ٢ - الاهتمام بالمظهرية في النشاط ، وتفوق عنصر التزييق على موضوع الدراسة : والمفروض دائما أن يدور النشاط حول جوهر وفكرة لتحقيق هدف وغاية .

٣ - الافتقار الى عنصر الابتكار والتجديد الذى يوضح الحقائق العلمية عندما يعجز الكتاب عن توضيحها ، فلا ينجح النشاط اذا كان يكرر ما فى الكتاب العلمى .

٤ - كثرة الفاقد فى النشاط المدرسى مما يؤدى الى ضياع مقدار من الجهد والمال والوقت دون فائدة .

٥ - تركيز النشاط فى فترة محدودة من السنة ، مع أنه من المفروض توزيع النشاط على شهور السنة كلها ما دامت موضوعات المناهج توزع على جميع شهور السنة لأن النشاط جزء متمم للمناهج الدراسية العلمية .

مناهج الدراسة والنشاط :

كان المعروف من قبل تطوير الفكر التربوى أن المناهج عبارة عن الموضوعات التى تقترح لتدرس فى مرحلة من مراحل التعليم ، وكانت المناهج هى المادة العلمية فقط ، وأهدافها تتركز حول سيطرة التلاميذ على موضوعات هذه المادة ... ولكن رؤى أن مجرد سيطرة التلاميذ على المادة العلمية وقدرتهم على استرجاعها لا يحقق الأهداف الأساسية فى التعليم ...

ومن هنا اتجه التربويون الى ادخال برامج النشاط كصورة تطبيقية حرة تعمق المادة فى نفوس التلاميذ بهوايتهم ورغباتهم بما يفيد التلميذ والمجتمع وأصبح النشاط امتدادا وتدعيما للمنهج والكتاب المدرسى ، وأنه أنماط من السلوك تتصل بالمواد ويمارسها التلاميذ بحرية تساعدهم على زيادة معرفتهم وتنمية خبراتهم بالمادة مما يحقق نهوهم علميا واجتماعيا ..

ومن ذلك اننا عندما نهتم بالتمثيل كنشاط مدرسى فاننا لا ننظر الى أنه مجرد قيام التلاميذ بتمثيل رواية تاريخية فى حفل من حفلات المدرسة ، وانما ننظر اليه على انه فرصة حرة ومغرية لثقافة التلميذ ونموها فى التاريخ والأدب والشجاعة ومواجهة الجماهير والخطابة والعمل الجماعى . وبذلك تنمو المادة العلمية فى جوانب وأبعاد وثقافات أخرى لم يكن من الممكن أن تتاح للتلميذ لو أنه عكف على كتاب تاريخ ليقرأ فيه موضوع هذه الرواية التمثيلية التاريخية ...

المدارس الخاصة ذات المصروفات

دراسة تحليلية على أساس فلسفتنا القومية

للاستاذ فيليب اسكاروس
المدرس بإسماعيل القباني الثانوية

مدخل للدراسة :

ما دام التعليم في جوهره « دالة اجتماعية » ، ترتبط غاياته ووسائله ارتباطاً وثيقاً بأهداف وقيم المجتمع الذي يقوم في إطاره ، لذلك يجب أن تخدم مؤسساته هذه الأهداف ، وأن تعمل على إرساء قيم المجتمع ومعاييره في الناشئة .

وإذا كانت قيم المجتمع في الجمهورية العربية المتحدة هي قيم اشتراكية نابعة من الوعي القومي بالمشكلات القومية ، وبمفهوم الاشتراكية العلمية ، فهل تقوم المدارس الخاصة ذات المصروفات بخدمة هذه القيم لإقامة البناء الاشتراكي العربي ؟ وهل تعمل المدارس الخاصة على تحقيق شعار الاشتراكية العربية وهو : الحرية ، العدل ، الكفاية ؟ ، وما مدى ذلك ؟

معايير الدراسة التحليلية :

ليس جوهر الاشتراكية هو مجرد تأميم بعض المؤسسات أو إنشاء قطاع عام قوى أو محاربة الملكية الخاصة في بعض صورها ، أو في تخطيط الامكانيات الوطنية لمواجهة الاحتياجات الشعبية في فترة زمنية معينة ، وإنما كل ذلك ليس الا وسائل لبناء مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات وتحقق فيه الديمقراطية الاجتماعية بجانب الديمقراطية السياسية ، وهذا يعني أنه بجانب العمل على تحقيق مبدأ « كل شيء بواسطة الشعب » ، يجب العمل على تحقيق مبدأ « كل شيء للشعب » ، ويتسنى ذلك عملياً بالتخلص من الاستغلال الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، فلا يسمح لرأس المال الخاص بالاستغلال ، بل يبقى دائماً - كما ينص الميثاق - « خاضعاً لتوجيه السلطة الشعبية » . فهي التي تشرع له ، وهي التي توجهه على ضوء احتياجات الشعب ، وإنها قادرة على مصادرة نشاطه إذا ما حاول أن يستغل أو ينحرف .

ولهذا أقرر أن معايير بحثي هنا لموضوع المدارس الخاصة ذات المصروفات ،

ليس هو بحث تأميمها أو عدم تأميمها ، أو تحويل تمويلها من أسس رأسمالية الى أسس تعاونية ، ولكن أساس التحليل والدراسة هنا هو تقويم دورها في تحقيق مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات ، وينظر فيه الى رأس المال الخاص كوسيلة لخدمة المجتمع لا كوسيلة للحصول على أرباح طائلة ولا كوسيلة لاستغلال جهد الآخرين مع التغاضي عن مصالح التلاميذ وأولياء الأمور . .

المدارس الخاصة تخلم ظاهرة الطبقية :

والرأى السائد عن المدارس الخاصة ، هو انها تعمل سواء عن قصد أو عن غير قصد - على تدعيم التمايز على أسس اقتصادية لاقتصار خدماتها على أبناء القادرين على دفع مصروفاتها ، وستتوالى الاعتراضات الاشتراكية على هذه المدارس عندما أشير هنا الى علاقتها بشعار اشتراكيتنا وهـ : الحرية - العدل - الكفاية . .

علاقة مفهوم « الحرية » بالمدارس الخاصة :

لمفهوم « الحرية » فيما يتعلق بالمدارس الخاصة جانبان :

الأول : هو حرية الأفراد والهيئات فى انشاء معاهد التعليم .

الثانى : هو حرية الأسر فى اختيار التعليم الذى تريده لأبنائها .

فهل فى التصور الاشتراكي العربى تصريح واضح باتاحة الحرية للأفراد والهيئات لانشاء معاهد تعليمية ؟

ان الميثاق الوطنى والاعلان الدستورى لسنة ١٩٦٤ خاليان من ذلك تماما ، ولكن القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية والقرارات والمنشورات المنفذة له ، تقدم الأسس القانونية لابقاء وانشاء المدارس الممولة من رؤوس الأموال الخاصة ، كما أن غالبية المسئولين عن التعليم الخاص فى وطننا لا يرون أى ضرر من الابقاء على المدارس الخاصة بل يحبذون تشجيع انشاء المزيد من هذه المدارس على اعتبار أنها تسهم فى حل مشكلات القبول فى المراحل التعليمية المختلفة ، وعلى أساس أن بعضها يتمتع بإمكانيات قد لا تتوفر لكثير من المدارس الرسمية والمعانة .

ولكننى أخالفهم فى النظر الى المشكلة من زاوية ايجاد حل سريع لمشكلة طارئة بل لابد من النظر الى الموضوع من زاوية الفلسفة الاشتراكية . كما أن الأسس القانونية التى وضعت عام ١٩٥٨ ، والتى تستند اليها حركة انشاء المدارس الخاصة الآن ، ليست بالضرورة - كما أعتقد - تتماشى مع سياسة الدولة الحالية وبعد صدور الميثاق الوطنى عام ١٩٦٢ .

ولهذا تجب مراجعة قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية ، والقرارات والمنشورات المنفذة له ، لأن القانون صدر قبل تبلور الاتجاهات الاشتراكية فى الجمهورية العربية المتحدة ، تلك الاتجاهات التى تستلزم النظر الى المشروعات والمؤسسات العامة على اعتبار أنها وسائل لخدمة المصالح العامة كما تراها الحكومة التى اختارها الشعب ، لا وسائل للحصول على الربح الخاص فحسب . . . فالسعى الى الربح الخاص فى المدارس الخاصة يؤدى الى خفض قيمة ما ينفق على العملية التربوية - وفى نفس الوقت - يؤدى الى رفع قيمة الإيرادات المحصلة من أولياء أمور التلاميذ : وهذا نوع من الاستغلال الرأسمالى ، وقد قرر الميثاق ضرورة التحرر منه .

ومن هنا تبرز لنا خطورة الإبقاء على القطاع الخاص في مجال التعليم بجانب القطاع المجاني على نمط السماح بقيام قطاع خاص بجانب القطاع العام في مجال التجارة والصناعة ، لأن القطاع الخاص في مجال الانتاج المادي « يشترك في التنمية في اطار الحطة الشاملة » ، وبذلك يعاون القطاع العام في زيادة الانتاج بينما في مجال التعليم - كما أعتقد - لا يجوز السماح بقيام قطاع خاص لأن التعليم في الجمهورية العربية المتحدة يهدف الى تنمية قيم ومعايير اشتراكية .

ومن أضرار اتاحة الحرية لأصحاب رؤوس الأموال في انشاء المدارس ، هو وضع موانع مالية أمام بعض الراغبين في التعليم وغير القادرين على دفع المصروفات المدرسية ، وهذا يخالف صراحة ما جاء في الميثاق من أن « العدل لا بد أن يصل الى كل فرد حر ، ولا بد أن يصل اليه من غير موانع مادية » . كما أن حرية انشاء المدارس الخاصة بالوضع الراهن جعلها تتنافس على أسس رأسمالية: فاعلاناتها لا تهدف الى مجرد الاعلام تمشياً مع الاتجاهات الاشتراكية، ولكن تهدف الى اعطاء أولياء الأمور صورة طيبة عن امكانيات المدرسة وادارتها وبيئتها الاجتماعية ، وذلك بغية جذب أكبر عدد من التلاميذ الذين يعتبرون - من وجهة نظر الرأسمالي - مصدر ايراد . ومثل هذه الاعلانات تقفد أولياء الأمور الحرية الحقيقية لاختيار المدرسة المناسبة لأولادهم - ومن وجهة نظرهم - نتيجة ما قد يكون في هذه الاعلانات من تضليل .

وحتى مبدأ اعطاء الحرية للأسر لتعليم أولادها كما تشاء ما دامت المدارس المجانية لم تتسع لهم ، وما دامت الأسر قادرة على دفع أجور التعليم : يتعارض تماماً مع ما يقرره الميثاق ، كما أن الآثار الناتجة من تعليم البعض وحرمان البعض الآخر من التعليم لأسباب لا تتصل بقدراتهم العقلية ، يجعل الدولة غير عادلة في سياستها قبل مواطنيها ، لأنها تعطي من تعلموا أداة تعاونهم في صنع مستقبلهم وفي تحديد مكانتهم في المجتمع ، وحرمت الذين لم يتعلموا هذه الأداة لفقرهم ، وهذا يتنافى تماماً مع ما ينص عليه الميثاق من أن « حرية كل فرد في صنع مستقبله وفي تحديد مكانه من المجتمع ... حقوق أساسية للإنسان ، ولا بد أن تصونها القوانين » وتحقيق هذه الحرية في صنع المستقبل والمكانة الشخصية يذيب الفوارق الطبقية ، لأن الفوارق التي تقوم بعد ذلك تكون على أساس الكفاءة لا المقدرة المالية .

علاقة مفهوم « العدل » بالمدارس الخاصة :

يتنافى وجود الفوارق الطبقية وعدم تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع أبناء الشعب مع ما جاء في الميثاق من « حق كل مواطن في العلم بقدر ما يحتمل استعداده ومواهبه » وأن « الله - جلّت حكمته - وضع الفرصة المتكافئة أمام البشر أساساً للعمل في الدنيا وللحساب في الآخرة » .

وعلى ضوء هذا الأساس الواضح النظري يمكن مناقشة وجهة النظر التي ترى أن وجود المدارس الخاصة يحقق العدل ولا يجانبه من حيث أن الدولة غير

قادرة على إتاحة فرص التعليم للجميع ، بينما هناك تفاوت كبير فى دخول الأفراد ، وليس من العدل ألا يستفيد أصحاب الدخل الكبيرة من الاستمتاع بفائض دخلهم فى تعليم أولادهم ما داموا محرومين من التعليم المجانى لسبب أو لآخر ، فالمسألة ليست مجرد إتاحة التعليم المجانى للجميع بقدر ما هى - فى المقام الأول - تقريب المستويات الاقتصادية والدخول المادية ، لأن التعليم - حتى المجانى منه - عبء وكلف لأولياء الأمور ، لأن التلميذ فى حاجة الى ملابس ومأكل ومكان لانجاز الواجبات المدرسية ، وفى حاجة الى الظهور بمظهر ملائم أمام زملائه فى المدرسة ، وعلاوة على ذلك فقد أوصت اللجنة الفرعية لمنح التمييز وحماية الأقليات باليونسكو عام ١٩٥٨ : بضرورة احترام الدولة لحرية الآباء فى اختيار معاهد العلم الخاصة غير الحكومية لأبنائهم ، بشرط أن تكون هذه المعاهد متمشية مع المستوى التعليمى الذى لا تقبل الدولة أدنى منه ...

واننى أرد على وجهة النظر هذه : بأن التصور الاشتراكى العربى فى طور البناء ، وتعلم الدولة الآن بالمدارس جيلا من التلاميذ سيكونون من عمود النظام الاشتراكى فى المستقبل ، ويجب أن تكون نشئتهم اشتراكية حقيقية ، ومن مظاهر التنشئة الاشتراكية تنمية الشعور بالأ تمييز هناك بين شخص وآخر على أساس امكانيات أسرته المادية ، ولا ينبغى لنا فى الجمهورية العربية المتحدة أن نهتم بأى قرارات أو توصيات صادرة عن هيئة دولية ، اذا كانت هذه القرارات والتوصيات لا تتمشى مع الاتجاه القومى ، لأن التعليم كما قلنا « دالة اجتماعية » .

وعلى نفس الأساس النظرى الذى وضعه الميثاق يمكن مناقشة الرأى الذى يقول بأن المدارس الخاصة تثرى المجتمع الاشتراكى بتعليم بعض الذين ليسوا على قدر كبير من الامتياز التحصيلى الذى يؤهلهم للالتحاق بالمدارس الرسمية والمعانة ، لأن الاشتراكية لا تهتم بالارستقراطية العقلية ، ولكنها تعنى بذوى الاستعدادات الحقيقية لأنهم يكونون نسبة كبيرة من المواطنين ، ومبدأ «التشغيل الكامل» فى المجتمع الاشتراكى يلزم الدولة بايجاد عمل لكل مواطن، ويحسن أن يكون المواطن على قدر من الثقافة يمكنه من الاسهام فى الإنتاج بكفاءة ... **ولكننى أرد على هذا الرأى** بأن اثراء المجتمع الاشتراكى بالمتقنين لا اعتراض عليه ، ولكن يجب ألا يكون هناك تمايز بين الأفراد على أساس الانتماء لأسرة قادرة أو غير قادرة على دفع مصروفات المدرسة الخاصة ، لأن مثل هذا التمايز سيؤدى الى التوتر بين الأفراد ومن مظاهره الحسد والاستياء . حقيقة لن تتلاشى الفئوية أو الطبقية باتاحة التعليم المجانى للجميع على أساس المقدرة العقلية والاستعدادات الشخصية والميول الفردية، لأن طبيعة الأفراد الموروثة والمكتسبة مختلفة ، وهناك من يستطيع الوصول الى أعلى درجات السلم التعليمى ، وهناك من يعجز عن الوصول الى أكثر من درجات محدودة منه ، ولهذا نجد فى كل مجتمع قادة ومقودين ، علماء مخترعين وعمال يدويين ، ولكن عندما يقوم التمايز على أساس الكفاءة والعمل ، وعندما تكون الفوارق فى الدخل ضئيلة ، حيث

يكفى أصغر الدخول للحياة المستقرة : عندئذ يمكن تصور انعدام التوتر الناشئ عن التمايز ، وبخاصة إذا أتيحت لهم فرص التفاعل الجمعي التي تذيب الحواجز المعنوية التي تقوم على أساس الاجساس بالقلة والشعور بالفسالة والنقص لدى بعض فئات المجتمع نتيجة معاناتهم للظلم الاجتماعي فترة طويلة . ويلاحظ أن النظرة الاستيعابية أو الاتجاهات القائمة على الحسد والتضاؤل تنتقل من جيل إلى جيل كتراث أسري ، مما يبقى مشكلة تذويب الفوارق بين الطبقات قائمة بدون حل ؛ وما ذلك إلا بسبب عدم تحقيق ما يقرره الميثاق من أن « العدل حق مقدس لكل مواطن فرد ، لا يمكن أن يكون سلعة غالية وبعيدة المنال على المواطن » .

علاقة مفهوم « الكفاية » بالمدارس الخاصة :

وإذا كانت اتاحة الفرص المتكافئة في مجال التحاق التلاميذ بالمدارس ضرورية وهامة ، فإن « كفاية » امكانيات التعلم الجيد هي الأخرى لازمة وهامة . فإذا افترض أن امكانيات المدارس المجانية هي المعيار ، فيجب ألا تقل امكانيات المدارس الخاصة عن هذا المستوى ولا أغلقت أو أمتت ملكيتها ، لأن العوامل المؤثرة في جودة التعليم يجب ألا تكون محلا للاعتبارات التجارية . وإنني لأرجو الاطلاع على الاحصاءات التربوية السنوية وعلى مطبوعات وزارة التربية الخاصة بمستويات ومؤهلات العاملين في مجال التعليم ، للتأكد من أن غالبية المدارس الخاصة ذات المصروفات لا تتمتع بامكانيات مادية أو بشرية أعلى من المدارس الحكومية الرسمية على عكس المتوقع وعلى عكس الفكرة السائدة في أن المدارس الخاصة ذات المصروفات أفضل من المدارس الرسمية المجانية في امكانياتها ، فالنزعة إلى زيادة أرباح رؤوس الأموال تدفع بأصحاب المدارس إلى الإمساك عن تحسين مستوى الخدمة التعليمية . . .

أضرار اغلاق المدارس الخاصة :

وعدم اسهام المدارس الخاصة ذات المصروفات في تحقيق فلسفتنا القومية ، لا يعنى بالضرورة وجوب اغلاقها ، لأن ذلك يخلق مشكلة تعطل لبعض العاملين فيها ، علاوة على أن عدد التلاميذ والتلميذات الملتحقين بها ضخم لا تستوعبه المدارس الرسمية المجانية ، ولا يمكن أن نخدع بالأرقام التي تبين أن كل تلميذ بالمدارس الخاصة ذات المصروفات يقابله ١٠ تلاميذ يتعلمون بالمجان وذلك في العام الماضي ١٩٦٧/٦٦ ، اذ يجب ألا نتصور أن اضافة تلميذين أو ثلاثة من تلاميذ المدارس الخاصة ذات المصروفات لكل فصل من فصول المدارس الرسمية المجانية يحل المشكلة الناشئة عن الاغلاق ، لأن المدارس الخاصة تنتشر حيثما توجد المدارس الرسمية وحيث تكتظ عادة الفصول بالتلاميذ بالدرجة التي لا تسمح بأي زيادة ، والدليل العلمي القاطع على اقتران انتشار المدارس الخاصة بالمدارس الرسمية هو أن معامل ارتباط هذا الاقتران دائما بالموجب وغالبا ما يقرب من الواحد الصحيح ، وهذا طبقا لاحصاءات العام الماضي ١٩٦٧/٦٦ .

بالإضافة الى المشكلتين السابقتين ، فان هناك سببا يجعل عملية اغلاق المدارس الخاصة جميعا حلا غير مقبول منطقيا ، اذ أن بعض المدارس الخاصة تتمتع بإمكانيات جيدة لا يتمتع بها غيرها . بعض المدارس الرسمية والمعانة . . . واننى أرى أن جوهر المشكلة ليس فى الامكانيات المادية أو البشرية التى قد تنقص بعض المدارس الخاصة والتى يمكن استكمالها ، ولكن يكمن فى الاستغلال الناشئ عن الملكية الرأسمالية للمدارس الخاصة .

تأميم ملكية المدارس الخاصة :

لقد ظهرت فكرة تأميم ملكية المدارس الخاصة الممولة كليا أو جزئيا من خارج الميزانية العامة للدولة سنة ١٩٥٣ فى تقرير مرفوع من التعليم الحر حينذاك الى السيد الوزير بشأن تطور التعليم الحر ، ولكن هذه الفكرة لم تناقش ، ولم تتخذ أى شكل ايجابى وقتئذ ، ثم نوقشت فكرة التأميم عام ١٩٦٣ ، ولكنها لم تكن مناقشة من أجل تأميم شامل لملكية جميع المدارس الخاصة ، ولكن من أجل تأميم جزئى يشمل شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم فحسب ، وقد انتهت المناقشة فى لجنة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة الى رفض مبدأ التأميم ، لأن الاقتراح قدم اليها فى ملابس جعلته يتسم بالصفة الشخصية أكثر من مراعاته للصالح العام ، اذ قدم عقب رفض شكوى بعض أولياء أمور تلاميذ مدرسة القناة بالمعادي من ارتفاع المصروفات المدرسية على الرغم من جعل بعض التلاميذ يتلقون دروسهم فى فصول خشبية فوق سطوح المبنى المدرسى ، علاوة على عدم الاهتمام بالتعاقد مع مدرسين فى نفس المستوى الذى كان عليه المعلمون قبل تمصير هذه المدرسة . كما أن الاقتراح المقدم بشأن التأميم لم يكن واضح الصياغة . . .

والقصد : اذ أن عبارة التأميم التى ذكرت فيه لم يتضح مرماها ، هل ترمى الى مجرد نقل ملكية مدارس شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم الى هيئة أخرى تابعة للدولة مع بقاء التعليم فيها بالمصروفات ، أم تدمج تلك المدارس فى المدارس الرسمية ويتمتع تلاميذها بالمجان ؟

ويضاف الى ذلك أن مناطق التعليم بمحافظة القاهرة رأت أن تأميم هذه المدارس سيكلف الدولة بعض الأعباء المالية ، ترى أن المستحسن توجيه هذه الأعباء المالية الى انشاء مدارس جديدة ، والى تحسين مستوى التعليم فى مدارس المحافظة بدلا من تأميم مدارس شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم . . .

وجهات النظر المتباينة بشأن التأميم . . .

على أى حال هناك وجهات نظر متباينة بشأن تأميم ملكية المدارس الخاصة وجعل التعليم فيها بالمجان ، فهناك من يؤيد هذا الاجراء ، وهناك من يعارضه ، ويستند كل من المؤيدين والمعارضين على أسس منطقية بالنسبة لوجهة نظرهم . فمن يعارض فكرة التأميم يدعم وجهة نظره ببعض أو بكل الآراء التالية :

(١) لا تلجأ الدولة الى تأميم المؤسسات ، الا تلك التى تحتكر نشاطا معيناً

ويكون له أثر كبير فى المصالح القومية العليا، وبما أن المدارس الخاصة لا تحتكر تعليم جميع أبناء الشعب فبالتالى لا داعى لتأميمها .

(٢) تتنافس المدارس الخاصة فى جذب التلاميذ واستبقائهم ، فاذا كانت هناك رقابة عادلة وتوجيه قومى سليم ، فان هذا التنافس سيؤدى الى رفع مستوى الخدمة التعليمية .

(٣) التأميم فيه سلب الملكية الخاصة التى أقرها اعلان حقوق الانسان ، وعلى الدولة أن تحمى حق الملكية الفردية - كما يقول روسو وهيكل - لأنها مظهر للشخصية الانسانية ، وحق مقدس يجب أن يعترف به المجتمع ، ويرى أصحاب المدارس الخاصة أن انعدام الملكية الفردية فى مجال المدارس الخاصة يجعل الدولة تخسر جهود عدد من الأشخاص الأكفاء فى ادارة المدارس ، لأن التأميم يحطم الحافز الشخصى عندهم . ويعتقد البعض أن جعل الملكية لهيئة عامة مثل نقابة المهن التعليمية يؤدى الى تحسين الخدمة التعليمية ، لأن الهيئة ستقوم بالتعليم كواجب قومى . .

(٤) يقضى التأميم على حرية اختيار ولى الأمر للمدرسة التى يعتقد أنها أفضل من غيرها بالنسبة لأبنه ، فكثير من المدارس المجانية - وبخاصة الابتدائية - لها سمعة أدنى من سمعة بعض المدارس الخاصة التى تتمتع بشهرة الوسط الاجتماعى الطيب والمستوى التحصيلى الأفضل ، ويجب على الدولة أن تشجع انشاء المدارس الخاصة فى الجمهورية العربية المتحدة ، ما دامت قد رسمت سياستها على أساس منع انشاء مدارس أجنبية جديدة أو التوسع فى القائم منها فعلا ، وفى نفس الوقت لا تكفى المدارس القائمة لاستيعاب المتقدمين اليها ، وهذا التشجيع يعمل على جذب أبناء بعض فئات الشعب التى كانت تتوجه الى المدارس الأجنبية لسمعتها الطيبة .

(٥) يزيد التأميم من أعباء الدولة المالية ، والأفضل أن توجه الأموال التى ستصرف عند تنفيذ تأميم ملكية المدارس الخاصة الى انشاء مدارس رسمية أخرى ، وبخاصة أن التأميم لن يحل مشكلات القبول بالمدارس لأن جميع المدارس - بعد التأميم - لن تستوعب جميع الراغبين فى التعليم ، ولن تكفى جميع الملزمين .

ويمكن الرد على المنطق الرأسمالى الموجه ضد تأميم ملكية المدارس الخاصة ، بمنطق اشتراكى أحبذه وأؤيده لأنه يتمشى مع التصور الاشتراكى العربى ، وذلك فى نقاط خمس تقابل - على الترتيب - الاعتراضات الرأسمالية الخمسة:

أولا : تحتكر المدارس الخاصة - فى الواقع - تعليم بعض أبناء القادرين على دفع أجور التعليم الذين لم يستطيعوا الامتحان أو الانتظام فى المدارس الرسمية المجانية بدرجة لا محل لها فى التصور الاشتراكى العربى .

ثانيا : جرب التنافس بين المدارس الخاصة ، فكانت النتيجة قيام حرب اعلانية بينها ، ولجوء معظمها الى طرق غير سليمة فى جذب التلاميذ اليها واستبقائهم بها ، ثم احتكار بعض المدارس الخاصة تعليم بعض أبناء

القادرين على دفع أجور التعليم فى بعض المدن والأحياء بعد غلق المدارس التى لم تصمد للمنافسة . والدليل على صدق ذلك هو ماقدرته المادة (٢) الفقرة (ح) من قانون الاتحاد العام لنظار وأصحاب المدارس الخاصة والتى تجعل من أهداف الاتحاد « العمل على أن تكون العلاقة بين أعضاء الاتحاد على قواعد الانصاف ، باجتناب كل مزاحمة غير مشروعة وكل ما من شأنه الخط من كرامة أى عضو بانتقاص مكانته العلمية ويضاف الى ذلك أن رقابة الدولة قد لا تكون فعالة بالنسبة لبعض المدارس الخاصة التى تتبع مؤسسات يديرها بعض المسئولين عن الرقابة نفسها لوجود تعارض بين الصفة والمسئولية .

وهكذا نجد أن التنافس - وهو وسيلة رأسمالية - لا يصلح ولا يتلاءم كما هو حادث الآن مع الاتجاهات الاشتراكية مهما كانت رقابة الدولة ، لأن مجرد وجود نية الكسب لدى أصحاب المدارس يعوق رفع مستوى الخدمات التعليمية الى الدرجة التى تقابل ما يدفعه التلميذ من أجر لتعليمه ، كما تكون نية الكسب من العوامل الهامة لتحاييل أصحاب المدارس للتهرب من استيفاء المستويات التى تطلبها الدولة .

ثالثا : ليس التأمين محاربة لحق الملكية الخاصة الذى يعطيه الرأسماليون قدسية بلا مبرر فى جميع الظروف ، ولكنه وسيلة لصيانة حقوق الجماعة قبل بعض الأفراد ، كما أن الملكية الخاصة - فى ضوء التصور الاشتراكي العربى - ليست الا حقا موجهها ، فالميثاق يقرر أن الرأسمال الفردى « خاضع لتوجيه السلطة الشعبية ... » هى التى تشرع له ، وهى التى توجهه على ضوء احتياجات الشعب ، وانها قادرة على مصادرة نشاطه اذا حاول أن يستغل أو ينحرف ، بعيدا عن تحقيق الاتجاهات الاشتراكية وتنمية القيم الاشتراكية التى يجب حمل النشء على تشربها ، وعلى ذلك سيكون التأمين هنا وسيلة للقضاء على الاستغلال الشجاذى قبل أن يكون وسيلة لمحاربة الملكية الخاصة ، سواء أكانت هذه الملكية لأفراد أو لهيئات عامة أو حتى لو كانت لنقابة المهن التعليمية ، اذ كيف يجوز لنقابة وظيفتها حماية حقوق أعضائها ورفع مستواهم الاجتماعى أن تنشئ مدارس لتستغل جهود بعض أعضائها ، فهنا تعارض ظاهر بين الصفة والمسئولية . ويضاف الى ذلك أن الاعلان الدستورى الصادر فى ٢٥ مارس سنة ١٩٦٤ يؤكد الوظيفة الاجتماعية للملكية الخاصة، فالمادة (١٤) تقرر « يستخدم رأس المال فى خدمة الاقتصاد القومى » ولا يجوز أن يتعارض فى طرق استخدامه مع الخير العام للشعب » كما تقرر المادة (١٦) أن « الملكية الخاصة مصونة وينظم القانون وظيفتها الاجتماعية » وهاتان المادتان وضعتا حدا لصراع طال أمده فى صياغة القوانين المدنية المصرية للتعبير عن الوظيفة الاجتماعية للملكية الخاصة ، فمن المعروف أن مشرعى القانون المدنى المصرى القديم والقانون المدنى المختلط قد جعلوا قانون

« بونابرت » المدنى فى فرنسا دليلا لهم ، ذلك القانون الذى ينص على أن الملكية الخاصة هي «الحق المطلق فى استغلال الأشياء والتصرف فيها» ولهذا نصت المادة (١١) من القانون المدنى المصرى القديم والمادة (٢٧) من القانون المدنى المختلط على أن الملكية الخاصة هي «حق للمالك فى الانتفاع بما يملكه والتصرف فيه بطريقة مطلقة» أما القانون المدنى الجديد الصادر فى سنة ١٩٤٨ ففیه المادة (٨٠٢) تقرر أن «لمالك الشيء وحده فى حدود القانون حق استعماله واستغلاله والتصرف فيه» ومعنى ذلك فى مجال التعليم الخاص هو أن لصاحب المدرسة الخاصة حق استعمال مدرسته واستغلالها والتصرف فيها على أساس القانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ولائحته التنفيذية والقرارات والمنشورات المنفذة له ، وقد سبق أن فندت أساس هذا القانون وأكدت ضرورة مراجعته «بحيث يعبر عن القيم الجديدة فى مجتمعنا» كما يقرر الميثاق .

رابعاً : أما عن حرية الآباء فى تعليم أبنائهم فى الفلسفة الاشتراكية فيجب أن تكون مقيدة بأهداف المخطط الاشتراكى العام .

خامساً : ليست المشكلة هنا مجرد ربح الدولة أو خسارتها من الناحية المالية ، ولكن الجوهر هو «ضرورة تحقيق غايات اشتراكية باتباع وسائل ملائمة» فإذا كانت عملية تأميم ملكية المدارس الخاصة وادماجها فى المدارس الرسمية ستكلف الدولة بعض المال ، إلا أنها ستجعل التعليم الخاص - بعد تأميم ملكيته - يسهم فى بناء الكيان الاشتراكى، وهكذا يجب أن تتغير النظرة الى التعليم من سلعة يربح منها البعض أو لا يربح ، الى خدمة عامة ، على الدولة أن تقوم بها مهما كانت الظروف ، «حتى وإن اضطررنا الى مواجهة صعوبات مؤقتة» كما يقرر الميثاق ...

وعلاوة على النقاط الخمس السابقة ، فإن الاشتراكيين يرون أن من المحال أن تتحقق الاشتراكية بغير توجيه ، والتأميم ليس الا أداة لتسهيل هذا التوجيه للمنفعة العامة لا لمنفعة أصحاب رؤوس الأموال المستغلة الذين ينشئون المدارس الخاصة ، وهذا ما يقصده الميثاق عندما قرر «ليس التأميم عقوبة تحل برأس المال الخاص حين ينحرف ، ولا ينبغى بالتالى ممارسته فى غير أحوال العقوبة ...» «بل له أكبر من معنى العقوبة وأهم» فمعناه هو «توسيع اطار المنفعة وضمان لها فى الحالات التى تقتضيها مصلحة التحول الاشتراكى الذى يتم لصالح الشعب».

ويضاف الى ذلك أيضا ، أنه إذا كانت الدولة تتبع سياسة التأميم فى بعض المنشآت ذات الأهمية الحيوية للاقتصاد القومى ، فمن باب أولى تؤهم ملكية المدارس التى تمتد تلك المنشآت بالطاقات البشرية عماد الانتاج والاقتصاد ... أصحاب الحق وأصحاب المصلحة المباشرة فى المدرسة الخاصة :

ويرى بعض المؤيدين لمبدأ «التأميم» أنه إذا تعذر التأميم الفورى ، فلا

بأس أن يشترط - كمرحلة انتقال - أن يكون مجلس إدارة المؤسسة التعليمية بحيث يضم أصحاب الحق وأصحاب المصلحة المباشرة في المؤسسة أو المدرسة وهم :

(١) صاحب أو أصحاب رؤوس الأموال .

(٢) العاملون .

(٣) أولياء أمور التلاميذ .

وهذا المبدأ - أى قيام أصحاب الحق والمصلحة في مباشرة الإدارة - منفذ في فرنسا على نطاق محدود في مجالى الصناعة والتجارة ، وهناك فكرة لتنفيذه في الجمهورية العربية المتحدة ، اذ أن مجلس إدارة « الجمعية التعاونية المصرية لانشاء دور العلم بالقاهرة » وهى ما زالت في طور الانشاء الآن سيتكون كما تقرر المادة (١٩) من نظامها الداخلى من بعض العاملين في مدارسها وبعض أولياء أمور التلاميذ حيث ينتخبهم أعضاء الجمعية العمومية المسهمون في رأس المال . وعلى الرغم من أن هذه الجمعية انشئت سنة ١٩٥٤ ثم أعيد تسجيلها برقم ١٧٩٩ بتاريخ ١٩ فبراير سنة ١٩٥٨ الا أنها حتى الآن لم تتجسد وتتشكل في كيان فيزيائى محدد ، ولم يتم أى تمويل على أسس تعاونية .

التمويل التعاونى بديل التمويل الرأسمالى :

ويعتبر التمويل التعاونى بديلا للتمويل الرأسمالى ، فهو يمنع رأس المال الخاص من الجنوح الى الاستغلال ، لأن سعر الفائدة على رأس المال لا تتجاوز ٨٪ ، كما يعد محاولة لارساء قواعد تنحو نحو الاشتراكية . وقد عملت إدارة التعليم الخاص بوزارة التربية والتعليم على استصدار القرار الوزارى رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٣ فى شأن (انشاء وتنظيم وشهر الجمعيات التعاونية لانشاء المدارس الخاصة وأدارتها) ، على اعتبار أن ذلك يتمشى مع ما جاء فى الميثاق « أن التنظيمات الشعبية وخصوصا التنظيمات التعاونية والنقابية تستطيع أن تقوم بدور مؤثر وفعال فى التمكين للديمقراطية السليمة » وقد تدعمت وجهة النظر المحبذة للتمويل التعاونى للمدارس الخاصة عندما أصدر الاعلان الدستورى فى ٢٥ مارس سنة ١٩٦٤ ، لأن المادة (٨) تقرر « تشجع الدولة التعاون وترعى المنشآت التعاونية بمختلف صورها » .

ولا جدال فى أن التمويل التعاونى لانشاء المدارس الخاصة له مميزات ، ولكن له فى الجانب الآخر عيوب ، ولعل أهم مميزات التمويل التعاونى ما يأتى :

(١) عمومية العضوية : حيث تتاح فرص المشاركة فى النشاط التعاونى أمام فئات كثيرة من الشعب ، وهذا المبدأ يؤكد لنا خطأ إدارة التعليم الخاص عندما أبقت حتى الآن على جمعيات لانشاء المدارس تقصر عضويتها على أصحاب دين معين أو ملة معينة مما يؤثر فى تحقيق التماسك الاجتماعى والوحدة الوطنية .

(٢) يدير المشروع التعاونى أصحاب الحق وأصحاب المصلحة فيه .

(٣) العدالة في المؤسسات التعاونية قائمة على العلانية .

(٤) يهدف التنافس في المؤسسات التعاونية لتحسين الخدمة .

وبجانب هذه المميزات وغيرها ، يوجد عيب كبير يجعل التمويل التعاوني لا يفترق كثيرا عن التمويل الرأسمالي في مجال الخدمات وبخاصة التعليم :
فالمدارس الخاصة مهما كانت طريقة تمويلها ستبقى مدارس تقدم التعليم لابناء القادرين على دفع المصروفات المدرسية ، وبذلك ستبقى وسيلة للتمييز بين أبناء الشعب على أساس المقدرة المالية ، لا على أساس قدرتهم العقلية واستعداداتهم ولهذا أرى أن القرار الوزاري رقم ٧٢ لسنة ١٩٦٣ في شأن الجمعيات التعاونية لانشاء المدارس الخاصة وملحقاته الثلاثة الصادرة بتاريخ ١٨ نوفمبر سنة ١٩٦٣ ليس حلا اشتراكيا لمشكلة بقاء المدارس الخاصة في مجتمع يهدف الى تذويب الفوارق بين الطبقات ، ولكنه مجرد مواجهة سريعة لمشكلة ملحة هي اتاحة الفرصة لتعليم بعض أبناء القادرين على دفع أجور التعليم والذين لا تتسع لهم المدارس المجانية ، وفي نفس الوقت وضع حد لاستغلال أصحاب رؤوس الاموال الذين ينشئون لحسابهم الخاص مدارس بمصروفات . وتكثني أرى أن جميع المبررات لابقاء المدارس الخاصة لا تكفي ، لأن معيار تقويمنا هو الميثاق دليل عملنا الثوري ، والاعلان الدستوري دليل تقنين الثورة ، ولا يجب أن تواجه مشكلات عاجلة بحلول لا تتماشى مع ما جاء في المعايير الاشتراكية العربية .

وختاماً أرى انه من قبيل التحسين العاجل لما هو كائن فعلى :

استنادا الى بعض مواد قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ، ذلك القانون يستند الى بعض مواد قانون التعليم الخاص رقم ١٦٠ لسنة ١٩٥٨ ، ذلك القانون الذي يجب أن يراجع ويعدل ثوريا وفوريا . والتحسين العاجل يمكن أن يصدر في صورة قرارات ونشرات سريعة الى أن يتم التأميم الذي يمثل علجا جذريا للمشكلة في ضوء المعايير الاشتراكية . ومن الآراء التي يجب أن تراعى للتحسين ما يأتي : -

(١) يستحسن أن تكون الاعانات في صورة عينية أي مدرسين ووسائل معينة على التعليم بدلا من الاعانات النقدية لرفع مستوى جودة التعليم .

(٢) يجب رقابة اعلانات المدارس الخاصة رقابة جديده ، والأفضل منع أصحاب المدارس من الدعاية لها ، بل تقوم كل مديرية تعليمية مختصة بطبع نشرات عن المدارس الخاصة فيها على نفقة أصحابها ، وتتضمن معلومات موضوعية تهم أولياء أمور التلاميذ : من نظام القبول بكل مدرسة خاصة الى قيمة المصروفات المدرسية وكيفية تسديدها ... وما الى ذلك . وبذلك تتحول فلسفة الاعلان من الدعاية الرأسمالية الى الاعلام الاشتراكي .

(٣) تعين الدولة لكل مدرسة خاصة ناظرا من قبلها حتى يكون عينا دائمة للدولة في المدرسة الخاصة ، وحتى يقوم بتنفيذ ما تنص عليه القوانين والقرارات والمنشورات واللوائح الحكومية بدقة ، ويدفع مرتب هذا الناظر : صاحب المدرسة ...

التعليم عند قدماء المصريين

للاستاذ رضوان حجازى
مفتش عام التربية الفنية

يجدر بالمشتغلين بالتربية والتعليم عندنا أن يعرفوا شيئا عن أقدم الدراسات التى تمت على أرضهم فى حقل التربية والتعليم منذ آلاف السنين، والتى أسهمت بصورة فعالة فى تخليد حضارة الأجداد الفذة ، ونقلها إلينا وإلى العالم أجمع على هذه الصورة الرائعة ، التى تعتبر نموذجا فريدا بين الحضارات الأخرى له خصائصه وله طابعه ومميزاته ، حيث أن عملية التربية والتعليم عند قدماء المصريين كانت لها أهمية خاصة .

وفيما يلي تفصيل مبسط لما انتهجه القدماء المصريون فى ميدان التعليم :
مواد الدراسة : لقد كان الأطفال وبخاصة الذكور يذهبون إلى المدرسة ويسمون بها بيت التعليم ، فى سن مبكرة تناهز الخامسة أو قبل ذلك ، وكانت مواد الدراسة الأساسية هى : **القراءة والكتابة والحساب والرسم** ، وكانت المدارس تتخذ مقرا لها فى جانب من جوانب المعبد ، وكان موظفو كل مصلحة من المصالح الحكومية يرسلون أولادهم إلى مدرسة خاصة بهم .

هدف التعليم : وكان الهدف من التعليم هو الإعداد للمهنة سواء كانت هذه المهنة هى مهنة الكاتب فى الوظائف الحكومية ، أو الكاهن أو صاحب الفن .
ولذلك كانت العناية التى تعطى لتدريب التلاميذ وإعدادهم لهذه الأعمال كبيرة وتحتل حيزا هاما . وطبيعى أن تكون القراءة والكتابة فى مقدمة المواد التى تلزم لهذه المهن ، وكانت أهمية الحساب أيضا كبيرة من الناحية العملية فى الأعمال الحكومية لأنه الوسيلة التى تخدم حساب الضرائب البالغ الأهمية .

نظام الدراسة : والمدرسة المصرية القديمة لم تكن تقدم لتلاميذها طعاما فكان كل منهم يحمل معه إلى المدرسة كل صباح سلة فيها الخبز ، بينما تتولى الأم إحضار إبريق من الجعة لولدها . وكانت الدروس الأولى تبدأ بتعلم القراءة والكتابة ، ونظرا لأن أوراق البردى كانت غالية الثمن كان التلاميذ يبدأون بتعلم الكتابة على المواد الرخيصة مثل الحجر الجيرى الجيد الصقل والمخطط بالسطور والمربعات حتى يتدربوا وتثبت صلاحيتهم للكتابة على أوراق البردى .

ولقد استعملت فى مدينة طيبة قطع خشنة من الحجر الجيرى على هيئة ألواح للكتابة عليها ، استخدمت كما تستخدم الكراسات للتلاميذ ، وكانوا يرسمون عليها حروف اللغة الهيروغليفية أو الرموز السارية أو ينسخون عليها

نصوصا تتدرج فى الطول وتعتبر بمثابة الكتب المدرسية بعضها قديم التداول ويحمل التاريخ الحقيقى . ولو أننا استطعنا أن نحصل على عدد كاف من هذه الكتب محفوظة حفظا جيدا لأمكننا معرفة عدد الأيام التى كان يحتاج لها التلميذ ليستذكر أو ليحفظ عن ظهر قلب قطعة واحدة من النصوص المصرية القديمة ، أو كتابا مثل ترانيم النيل أو تعاليم امنحت .

وكانت الدروس تبدأ عادة فى المدارس فى الصباح المبكر قبل أن تشتد حرارة الشمس ، وتنتهى عند الظهيرة ، وكانوا يسمحون للتلاميذ الذين أمضوا فترة التدريب الكافية فى الكتابة على الحجر الجيرى باستعمال ورقة بردى كاملة لينسخوا عليها عملا كاملا لا نصوصا مختصرة كما كانوا يفعلون من قبل . وكان التلميذ عادة يركع على الأرض فى أثناء الكتابة . وينشر أمامه جزءا مناسباً من ورقة البردى يساوى حجم الصفحة التى سيقوم بنسخها بعد أن يكون قد استعد بالمداد الأسود والمداد الأحمر واختار الحجم المناسب من أقلام البسط « الغاب » من حافظة أقلامه . ثم بعد ذلك يبدأ فى نسخ القصة أو الحكمة أو الشعر أو بعض نماذج من الخطابات فيكتب العناوين والكلمات الأولى من الفقرات بالمداد الأحمر ، أما بقية الكتابة العادية فيكتبها بالمداد الأسود . ومع ذلك فقد كان من عادة الكاتب والرسام استعمال المداد الأخضر أو الأزرق أو الأصفر أو الأبيض لزخرفة كتابه .

أهمية الخط والتعبير والانشاء : وكان تحسين الخط أمرا بالغ الأهمية وبالمثل كان التعبير والانشاء لأن الكاتب كان يضطر غالبا لكتابة خطابات وشكاوى لغير المتعلمين يلعب الأسلوب فيها دورا أهم من الموضوع نفسه أملا فى أن يكون الخطاب أو الشكاوى ذات أثر فعال لدى المرسل اليه فتحوز الرضا والقبول . وهناك نص مشهور هو **الفلاح الفصيح** يوضح لنا صورا لأنواع الشكاوى المختلفة من تملق ثقيل الى تهديد ماهر ، ويرجع تاريخه الى الأسرة الثانية عشرة ومنه يظهر لنا أن مثل هذا الكاتب كان يحيا حياة رغدة وينعم بمعيشة هنيئة .

أهمية الحساب : أما تدريس الحساب فكان يتم على أسس عملية عنيفة ، ذلك لأن الجانب الأكبر من العمل فى المكاتب الحكومية كان يتصل بالضرائب النوعية وأهمها الجبوب ، وهى عملية معقدة عند تقديرها يجب أن تتم فى الحقل قبل جمع المحصول ، وكان يجب القيام بهذا التقدير كل عام ، وكان يعتمد على ارتفاع منسوب الفيضان السابق الذى طالما غير من الحدود والمعالم السابقة . وعلى ذلك فإن كل كاتب كان يجب عليه أن يحسب المساحة المزروعة من الحقل وأن يقدر تكعيب أكوام الجبوب ، والطريقة كما نتخيلها سهلة لولا أن المصريين القدماء لم يتقنوا جدول الضرب بل كانوا يستخدمون الجمع دائما . وفى القليل من المسائل الحسابية التى تركوها لنا نرى الكاتب قد سجل أولا جدول الضرب ليساعده على الحل ، وكانت الفكرة تقوم على احصاء العمود الأيمن أولا ثم احصاء الأرقام المقابلة فى العمود الأيسر . والمثل الآتى هو جدول المضاعفات :

٢	١
٤	٢
٨	٤
١٦	٨
٣٢	١٦

فلمضاعفة رقم ٥ مثلا نعد في العمود الأيمن ٤ ، ١ ثم المعداد المقابل لهما ١ ، ٢ وهذا فيه الجواب ، وليست لدينا فكرة عن وسائل التدريب في المسائل انعليا للحساب رغم وصول عدد قليل من البرديات الحسابية لنا .

نماذج من العقوبات والتوجيهات : وكانت العقوبة المستعملة في التعليم آنذاك هي الضرب بالعصا واعطاء واجبات كتابية يكررها التلميذ عدة مرات . وكان الضرب يستعمل بغير قيد عقوبة للتلميذ الكسول ، وكان يحلو لبعض عجائز المدرسين استخدام هذه الطريقة ، ولهم في ذلك قول مأثور هو :
« أذنا الصبي على ظهره وهو يسمع حين يضرب »

ومعنى ذلك بطبيعة الحال أن التلميذ حين يضرب على ظهره تتفتح أذناه فيسمع ويطيع ، ولم يكن هذا ديدن الجميع فها هو الكاتب **آمنموزى** يستعمل طريقه فيها توجيه قيم مباشر يقول فيه لتلميذه :

- ♦ اكتب بيدك وكرر الكتابة مرارا .
- ♦ ناقش وابحث الأشياء مع من هم أعقل منك .
- ♦ الطريق الى القوة يكون بالممارسة اليومية .
- ♦ اصغ باهتمام لما أقول وحينئذ ستجده قيما .
- ♦ القردة فى امكانها تعلم الرقص والخيول تدرب عليه أيضا .
- ♦ الحداة الصغيرة تؤخذ خارج العش والصقور تهيأ للطيران .
- ♦ تذكر دائما أن المناقشة هي الطريق الى التقدم .
- ♦ ركز قلبك للاصغاء لما أقول لأنك ستجده ثمينا .

هذه التوجيهات من أستاذ مثل آمنموزى تبعث على التفكير فى أن معوقات العمل فى قلب التلميذ هي الكسل والعناد ، واذا كانت الطيور والحيوانات تدرب فان التلميذ الصغير يمكن أن يعاد الى الطريق القويم الذى يوصل الى أعلا الرتب اعتمادا على حبه هو للرفعة وعلى دقة احساسه .

المدارس الملكية : ونظرا لأن الفراعنة كانوا حريصين على تعليم أولادهم : فانه كانت تقوم فى قصر فرعون شبه مدرسة ملكية كان يسمح لأبناء النبلاء بالتعلم فيها حيث يشرف على التعليم مدرسون خصوصيون . وهناك بعض الوثائق تحكى قصة الأولاد الذين تعلموا فى مثل هذه المدارس مثل **بتاح شمش** من الأسرة الرابعة يذكر أنه ولد فى عصر **من كاورع** وتعلم مع الأطفال الملكيين فى قصر الملك وفى القاعات الخاصة ، وفى الحريم الملكى ، وأن الملك كرمه أكثر

من أى طفل . وهذا النص يدل على وجود أطفال آخرين غير ملكيين كانوا يشتركون فى التعليم مع الأمراء الصغار . وقد جرت العادة حين يشب الأمراء الصغار أن يكلفوا ممارسة بعض المهن ولم يكن يسمح لهم بأن يظلوا كسالى .

تعليم كتابة الخطابات : وهناك أعداد كبيرة من الخطابات من عهد الدولة الحديثة (١٦٠٠ - ١١٥٠ ق م) كانت تستعمل نماذج لتعليم الناشئين كيفية تحرير وكتابة الخطابات وذلك بقيامهم بنسخها وفهم أسلوب تحريرها . وفيما يلي نموذج لخطاب تهنئة رئيس أو ضابط زميل حصل على ترقية :

« من رئيس المساعدين والمشراف على المقاطعة الأجنبية بن آمون الى رئيس المساعدين بحرى بيد لترزق الحياة والفلاح والصحة ورضا آمون رع ملك الآلهة وكما الملك ستتحى الثانى ، اننى أسأل رع حور أختى أن يحفظ فرعون مولانا الطيب فى عافية ، عساه يحيى ملايين من أعياد سد حين تكون متمتعا برضاه . . وبعد لقد سمعت ما كتبته قائلاً : فرعون مولانا الطيب منحنى رضاه ، فرعون عيننى قائداً للمساعدين فى البئر ، هكذا كتبت لى . انه تدبير رع العظوف ؛ انك الآن فى مكان أبيك . مرحى مرة أخرى ومرة أخرى . حين وصلنى خطابك فرحت جداً . ألا ليمنحك حور أختى عمرا طويلا وأنت تملأ مكان أبيك ولتكن فى رعاية فرعون مرة ثانية ولتتقو وتكتب لى ثانية عن حالك وحال أبيك بوساطة سعاة البريد الذين يأتون هنا من طرفكم . وبعد . . . كل شىء على ما يرام فى ضيعة فرعون ، لا يكن لديك قلق على . . الوداع » .

وهناك خطاب آخر يتحدث عن أمور شخصية :

« الكاتب آمون مس يسأل عن أبيه رئيس المساعدين بكن بتاح لينمخ الحياة والسعادة والصحة ورضا آمون رع ملك الآلهة . اننى أدعو رع حور أختى وأتوم وتأسوعة أن ترزق العافية كل يوم . أما بعد : أرجوك أن تكتب لى بحال صحتك عن طريق أى شخص يكون قادما هنا من طرفك . لأننى أريد أن أعرف يوميا كيف حالك . أنت لا تكتب لى بخير أو بشر . ولا يمر بى شخص ممن ترسلهم حتى يخبرنى بحالك ، أرجوك أن تكتب لى عن حالك وكيف تسير أعمال خدمك لأننى مشتاق اليهم جدا . وبعد : لقد أحضرت لك خمسين رغيفا جيدا ألقي الحمال منها بثلاثين قائلاً : ان حملى ثقيل . ولم ينتظرنى لأحضر له خضرا من المخزن . ولم يخبرنى من قبل أى مساء سيمر بى فيه . اننى أرسل لك طبقيين من الشحم للدهان » .

أما الخطابات الرسمية التى تحمل أنباء غير سارة فلها جانبها المشوق كذلك حين تكشف عن بعض أحوال البلاد ، وهذا مثل منها :

« الكاتب بى أوحى يخبر مولاه أتخور رخ حياة وفلاحا وصحة . هذا مكتوب لمولاي للعلم . أمر آخر ليعلمه مولاي . سمعت الأمر الذى أرسله لى مولاي وهو اننى يجب أن أعطى علفا لحيل الاسطبل الكبير لـ « با ان رع مري آمون » من

بتاح • أمر آخر أحيط به مولاي علما : الفلاحون فى ضيعة فرعون التى تحت امرة مولاي هرب ثلاثة رجال منهم من المشرف على الاسطبل نفر حتب حين ضربهم ، والآن حقول ضيعة فرعون التى فى عهدة مولاي مهملة لأنه ليس هناك من يتولى عزقها • وهذا للعلم يا مولاي •

وهناك نص من الأسرة السادسة يشير الى كيفية ارتقاء الرجل من وظيفة الى أخرى • كان هذا الرجل يدعى « نخبو » وصل فى النهاية الى أعلا مرتبة فى مهنته :

« وجدنى جلالتة ببناء عاديا فعيننى جلالتة فى وظائف مفتش البنائين ، ثم المشرف على البنائين • ثم مشرفا على نقابة • ثم عيننى جلالتة معماريا وبناء للملك ، ثم معماريا وبناء ملكيا تحت اشراف الملك ، ثم عيننى جلالتة سميرا وحيدا معماريا وبناء للملك فى البيتين •

التعليم اعداد للأمور الكبيرة : ولقد كان التعليم يعنى شيئا أبعد من دراسة قواعد النحو أو الاحاطة بما فى كتب الآداب وقصص الآلهة ودراسة الحساب والقليل من الرسم • ذلك لأن الموظفين المصريين القدماء كانوا يواجهون أعمالا كبيرة ، وكانت لديهم القدرة على الانتهاء من انجازها بسهولة ويسر ومن أجل هذا كان المتعلمون يعودون أنفسهم على اتباع القوانين والتعليمات بالاضافة الى دراستهم فى التاريخ والجغرافيا والنواحى الفنية الهامة •

فمثلا أونى بدأ حياته كضابط بوليس ، وقاض ، ثم بعد ذلك قام برحلة طويلة للاستكشاف وللبحث عن الحجارة ، وبنى القوارب ، وظهر الترع ، وأخيرا حينما نشبت الحرب عمل رئيس أركان حرب فى الجيش • أما « باك ان خنسو » كبير كهنة الاله آمون فقد بدأ حياته رئيسا لاسطبلات التدريب لـ « من ما عت رع » (ستخى الأول من الأسرة التاسعة عشرة) ثم بعد ذلك عمل كاهن سكائب فى المعبد ثم عمل بعد ذلك أبا مقدسا ثم عين فى وظيفة كاهن ثالث لآمون ثم كاهنا ثانيا لآمون وأخيرا حين قارب الستين وصل الى أعلى المناصب فى وظيفة الكاهن الأكبر لآمون •

نظم الامتحانات : وقد فكر المصريون القدماء فى نظم الامتحانات ومنح الدبلومات وكان ذلك حين كشف الكاتب « هورى » عن عجز أحد معاونيه فاقترح على أثرها أن يكون هناك نظام للامتحانات ووضع طائفة من الأسئلة لا شك أنها ترفع مستوى المتعلم وتزيد دقة فى تأدية عمله • ومن أمثلة هذه الأسئلة :

- ♦ ما رواتب الجنود فى أثناء الحملة ؟
- ♦ كم طوبة تلزم لبناء رصيف ذى أبعاد معلومة ؟
- ♦ كم رجلا يلزم لنقل مسلة ؟
- ♦ كيف يقام تمثال كبير ؟
- ♦ كيف تنظم حملة ؟

وأخيراً مجموعة من الأسئلة الجغرافية عن سوريا . . .

العناية بالجانب الأخلاقي : وكانت هناك كتب كثيرة أخلاقية تكتب للصغار مليئة بالأمثال وهي مثل نظائرها عند الشباب في كل البلاد في كل العصور . وبعض هذه الأمثال مليء بالحكمة مثل : النصيحة التي توجه للطفل لكي يحب أمه دائماً جزاء ما فعلت له « كن محباً لأهلك دائماً وكن عطوفاً عليها لأن الله يغضب إن لم تمنحها الحب » .

وكان هناك حض دائم على ضرورة حسن السلوك وأنه لمن الطريف أن تجد هنا النص : « حين يلقي الشبان كبار السن يفسحون لهم الطريق ويقفون جانبا وحين يقترب منهم المسنون يقومون عن مقاعدهم » ولعل هذا يتفق مع وصية الكاتب الأخلاقي الذي قال « تذكر أن حسن السلوك يجعل الناس تحبك » . قف للكبار والذين هم أعلى منك مرتبة » .

وفى هذا النقد الموجه من أستاذ لأحد تلاميذه يوبخه على سوء سلوكه صورة أخرى من الحض على الفضيلة :

« أنت تهمل كتابك وتصرف كل وقتك في الرقص متنقلا من حانة الى حانة ، تعب دائماً من الجعة ، فأنت تشبه الحرم من غير اله ، والمنزل الخالي من الخبز ، وأنت ترى تدق على الجدران والرجال يسرعون هرباً من طريقك » وأنت تعرف أن الحرم شيء من الشيطان وأن في امكانك أن تنسى أقداحها ولكنك تهمل في شرفك » .

وكان الفراعنة يتلقون تعليماً دينياً وتعليماً عالياً تبعاً لمستوى عصرهم وكانوا يحبون الرحلات وكانت لديهم معلومات ضخمة عن لبلاد الأخرى الى جانب معلوماتهم عن بلادهم . أما الملكات فكانت لهن دراية بالقراءة والكتابة على التحقيق وكن متعلّقات تعليماً حسناً .

التدريب الميداني : وفي الفصول المتقدمة كان يعطى التلميذ بعض أعمال الإدارة التي سيعمل فيها ، وهكذا يدرّب حتى يستطيع أن يلتحق بها عندما يبلغ سننا تسمح بذلك . ولم يكن الحاق التلميذ بالإدارة التي يعمل فيها أبوه أمراً اجبارياً ، إذ كان يستطيع أن يختط لنفسه طريقاً آخر ان أراد ، وان كان المعتاد أن يسير على سنن أبيه في الإدارة التي يكون نفوذ الأب فيها مما يساعده .

التعليم الجامعي : أما الجامعات المصرية القديمة فكانت تسمى « برعنخ » أي « دور الحياة » وكانت تلحق عادة بالمعابد وتوجد في العواصم الهامة مثل : أون - سايس - قفط - طيبة . وكانت تعنى بدراسة الدين ، والطب والفلك ، وعلوم النبات ، والحقوق ، والإدارة . وتلحق بكل منها مكتبة خاصة . . . وكانت جامعة أون « مكانها الآن عين شمس » أبرز هذه الجامعات وزعيمة الحركة

الفكرية والثقافية وسميت أون « سماء مصر » لشهرتها • وقد كانت تضم عددا كبيرا من الكهنة ورجال الدين والأطباء ورجال العلم وأساتذة الفنون والفلكيين • وقد ابتكرت هذه الجامعة التقويم الشمسي الذي يميز الحضارة المصرية عن غيرها من الحضارات القديمة قبل الميلاد بخمسة آلاف سنة • والذي يشير الى التقدم الكبير في البحوث والدراسات الفلكية • مما جعل الاغريق يشهدون بما كانت عليه مصر من تقدم في علوم الرياضيات والفلك والهندسة والموسيقى وفنون الحكمة وسياسة الدولة ، وقد جاء ذكر ذلك في الأوديسة : من أن مصر موطن الأطباء وأن أهلها أحكم الحكماء •

مصر كانت محط أنظار رواد المعرفة والعلم : ولقد كانت مصر محط أنظار رواد المعرفة والعلم ، فقد تعلم بها « طاليس » أول فلاسفة الاغريق أسرار الكون وعلم الهندسة وكذلك تعلم بها أفلاطون (وقد زار « استرابون » المؤرخ الجغرافي الاغريقى المنزل الذي كان يسكنه أفلاطون بمصر القديمة) ولذا كان أفلاطون يذكر في محاوراته أشياء عن مصر وآلهتها ونظمها وفنونها تدل على معرفة وثيقة بأنظمة التعليم فيها •

وقد كان أبناء السراة يتعلمون في كلية « خنسو » وان كان الدخول فيها مباحا لكل الطبقات وكان يتخرج فيها أساتذة عظام من أبناء الفلاحين • كما كان الأمراء يتلقون دروسا في الرماية • وفى مقبرة « من » بطيبة (من الأسرة الثامنة عشرة) ما يدل على ذلك فقد وجد النص الآتى تحت صورة الأمراء فى أثناء التدريب •

« المدرس من يقول : شد القوس الى أذنك ، واستعمل كل قوة ذراعيك • وثبت السهم أيها الأمير » •

بيت الصحيفة والقراء

- ١ -

مقال المدرسة الابتدائية الملحقه
ودورها في نشر التجارب الناجحة
للأستاذ محمد بسيوني الخطيب

- ١ - من ص ٥٠ الى ص ٥٤ نجد استعراضا لتاريخ انشاء المدارس الملحقه والغرض منها واستعراض لسعة الاطلاع على القوانين واللوائح المتصلة بها وهو الأمر الذي يبعدها عن الاستفادة الكاملة من موضوع مثير يختص بعرض تجربة قامت بها إحدى الدور في مدرستها الملحقه وتريد للخير الذي فاض عليها أن يعم بقية الدور !
- ٢ - غطى الأستاذ مؤلف المقال ص ٥٥ تعريفا ببي العرب وموقعها وملحقها وهو أيضا ليس غايتنا .
- ٣ - في المقال كلمات انشائية تحلق في سماء الخيال فسيادته يقول عن الهدف من التجربة : « وكان على القائمين بأمر هذه المدرسة والمشرفين عليها من دار المعلمين أن يعملوا على تحقيق رسالتها في توفير أفضل مستوى تعليمي ممكن لتلاميذها، بما يحقق سعادة الطفل ورضاء وتفتح شخصيته، مع تحصيله بما يناسبه من خبرات المجتمع واتجاهاته وفهمه لمشكلات مجتمعه الريفي ... ودوره في حل هذه المشكلات واصلاح مجتمعه ورفع مستوى الحياة فيه » وأرجو أن تقرأ في مقال تال ما حققته بي العرب من هذه الحصيلة الهائلة هذه الألفاظ المنمقة .
- ٤ - اعتمد الأستاذ في تجربته على طريقة الكتاب المفتوح واستخدام مسرح العرائس ومن هذا نجد أن الأستاذ لم يأت بجديد من عده مما يمكن معه أن نقول عنها انها تجربة أراد نشرها وانما أصبح أن يقال عنها انها محاولة للافادة من تجربة سابقة نقلها الأستاذ من القاهرة معه الى بي العرب . حقا ذكر سيادته في ص ٥٧ « وتطورا لتجربة جديدة .. أطلق عليها طريقة الكتاب المفتوح » الا أنه لم يذكر نوع هذا التطوير .
- ٥ - لم يذكر لنا الأستاذ نتائج تجربته بالاحصاء والأرقام وخاصة بمقارنة المدرسة الملحقه بمدرسة البنات الابتدائية في نفس القرية بعد تطبيق التجربة بالملحقه ..

٦ - وجاء بالتوصية الأولى على ص ٦١ « الحاجة تبدو في عقد حلقات تدريبية تخصيصية تحت اشراف جامعي » . ولست أفهم أن للجامعات دورا في التعليم الابتدائي اذ أن أساتذة الجامعات - مع احترامنا العميق لعلمهم - أبعد الناس عن فهم مشكلات التعليم الابتدائي وانما أعرف الناس بها المشتغلون في هذا الحقل بالذات ، وأقصد بهم رجال التعليم الابتدائي وأساتذة دور المعلمين والمعلمات ومفتشى هذه المرحلة .

سعيد محمود

مدرس أول بدار المعلمين بباب اللوق

تعليق على كلمة الأستاذ سعيد محمود عن مقال المدرسة الابتدائية الملحقه

١ - أحب أولا أن أشكر الأستاذ سعيد محمود المدرس الأول بدار المعلمين بباب اللوق على حسن اهتمامه بموضوع المقال الذي يتصل اتصالا وثيقا بأحدى وظائف دور المعلمين والمعلمات - في تجريب أفضل الطرق والوسائل لتنفيذ أهداف ومناهج المدرسة الابتدائية المصرية - وهو اهتمام أرجو استمراره ، وانتشاره بين سائر زملاء في دور المعلمين والمعلمات والمدارس الملحقه بها .

٢ - وامتدادا لهذا الاتجاه السليم في التفاعل الفكري البناء ، أرجو ألا يحرمني الأستاذ سعيد متعة اللفظ الجميل في الموقع المناسب للكلمات الانشائية التي صيغت بها أهداف المدرسة الابتدائية ، لم تستعر من سماء الخيال ، وانما هي من صميم الأهداف المقررة في توجيهات الوزارة منذ عام ١٩٦٠ الى الآن . وأعتقد أن مكتبة الدار العريقة بباب اللوق ، تزخر بها وبأمثالها .

٣ - أما عن تجربة « الكتاب المفتوح » التي استعارتها الدار في بي العرب ، من تجربة رائدة في وسط القاهرة ، ومن قبلها في السويس ، فقد تعرض المقال لنوع هذا التطور في ص ٥٨ من الصحيفة . وقد يبدو منه أنه منقول من مدرسة محمد فريد الابتدائية ، ولكن الأمر يختلف قليلا ، وأرجو من الأستاذ سعيد أن يرجع الى المشرفين على هذه التجربة بالمدرسة القريبة جدا من معلمى باب اللوق .

٤ - وأرجو من الزميل أيضا أن يرجع الى المقال ص ٦٠ ليتبين أن الدار في بي العرب ، لم تلجأ في عملية التقويم الى الأرقام والاحصاءات ، وانما لجأت الى ما يمكنها من وسائل وصفية في ملاحظة مستوى التلاميذ قبل وبعد استخدام طريقة تعليمية بعينها . ولم تتوان الدار عن المصارحة بأن امكانيات التجريب الحقيقي لا تتوافر لديها في الوقت الحاضر ، وانما مناط ذلك في الجامعات والأجهزة الفنية المتخصصة بالوزارة وهو ما وضعه المقال في ص ٥٦ ، ٦١ .

٥ - وبذلك نصل الى آخر ملاحظات الأستاذ سعيد في دور الجامعات وأثر رجالها في نهضة التعليم الابتدائي وحل مشكلاته . ولا أدري ما وجه الاعتراض على الاستفادة من امكانيات الجامعة في حل مشكلات التعليم ، وهي الأقدر على البحث العلمي العميق وليس الزمن ببعيد حين قامت كلية التربية عام ١٩٥٦ ببحث مشكلات التعليم الابتدائي ، واخرجت من حلقات المناقشة توصيات تعتبر الأساس الواضح لما جاء بعد ذلك من مؤتمرات وحلقات بحث في مصر ، لعل آخرها ، مؤتمر النهوض بالتعليم الابتدائي عام ١٩٦٣ - ومؤتمر النهوض بدور المعلمين والمعلمات عام ١٩٦٥ .
محمد بسيوني الخطيب
عميد المعلمين . بي العرب

— ٢ —

تعليق للأستاذ سماح رافع محمد
على مقال للأستاذ حليم ابراهيم جريس (بالعدد السابق)

السيد رئيس التحرير . . . بعد التحية . . .
ظهرت في الوزارة حاليا اتجاهات جديدة شابة تدعو للثورة على الروتين الجامد الذي يحكم عملية ترقية المدرسين الى الوظائف القيادية الأعلى ، والذي كان يعتمد في جوهره على عنصر الأقدمية المطلقة ، حيث أثبتت الأدلة الواقعية فساد هذا النظام وسوء نتائجه التي أثرت بدورها في مستوى التعليم عامة .
ويبدو أن كثيرا من كبار المسئولين في الوزارة حاليا يبدؤوا يهتمون بهذا الاتجاه الجديد الذي تعتمد الترقية فيه على صفات ومعايير جديدة وبعيدة تماما عن الأقدمية وقائمة على النضج العلمي والانتاج المهني وغيرها مما أوضحه السيد حليم ابراهيم جريس في مقاله الأخير عن « أهمية الاختيار للوظائف القيادية » .

ونحن باعتبارنا جيلا جديدا من المدرسين الشبان نأمل أن تأخذ الوزارة بهذا النظام المتطور في الترقية حتى تفتح أبواب الفرص أمام الممتازين ليأخذوا مراكز القيادة في ظل منافسة علمية شريفة تدفع الجميع للعمل بدلا من الخمول والركود الى الكسل انتظارا للترقية بالأقدمية المطلقة وحسب الدور . وأرجو أن تفسح المجلة لنا صفحاتها لنعبر عن رأينا في هذا المجال في مقال كامل .

سماح رافع محمد

دار المعلمين بباب اللوق

التحرير :

الصحيفة تشكركم على مشاركتكم الفكرية اياها فيما تصبو اليه خدمة الصالح المعلمين ، وتدعوكم ان ترسلوا اليها بمقالاتكم الذي ترغبون في نشره فهي لكم والاقلامكم المتعذرة ولكل من يسهم في قضية التربية بجهد في نهضتها والارتفاع بمستواها .

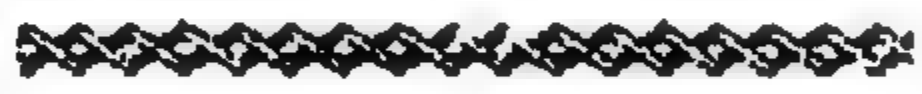
أخبار الرابطة

أعدت الرابطة دراسة كاملة عن الأوضاع الوظيفية للمعلمين وحجم التخلف المادى الذى يعانون منه فى ضوء الاعتبارات القومية الراهنة . وتحليلا لحركة الترقيات الأخيرة فى وزارة التربية والتعليم التى صدرت فى ديسمبر الماضى . وقد قدمت الرابطة مذكرة وافية فى هذا الشأن الى السادة المسئولين ، والمهتمين بشئون التعليم بالاتحاد الاشتراكى العربى ، ومجلس الأمة .

كما قامت باتصالات واسعة ومقابلات مع كبار المسئولين أوضحت فيها ضرورة التوسع فى الترقيات بالنسبة للمعلمين وطالبت بإجراء حركة ترقيات فى أبريل القادم تداركا لما وقع من غبن فى الحركة الأخيرة .



أعدت الرابطة برنامج رحلات « الربيع » للسادة الزملاء وعائلاتهم وذلك بالتعاون مع مكاتب السياحة الداخلية . ويمكن الاتصال بلجنة الرحلات بالرابطة للاشتراك فى هذا البرنامج .



وتعد الرابطة برنامجا للاحتفال بالعيد الفضى للرابطة : بمناسبة مرور خمسة وعشرين عاما على تأسيسها . وسينفذ هذا البرنامج ابتداء من شهر يونيه القادم . .



**PRIVATE SCHOOLS IN U.A.R.
AN ANALYTICAL STUDY BASED ON NATIONAL
PHILOSOPHY**

By
Philip Iskarous

After a short introduction about the relationship between Education and objectives and values in society, the author asks if private schools in U.A.R. contribute to the realization of the objectives of scientific socialism adopted in this country ?

It is the author's belief that Private Schools in U.A.R. serve establishing class distinction. The writer expounds his views concerning the relation between private schools and the concepts of freedom and justice. He also points out and discusses the problem of financing such schools, and in the summary given at the end of the paper the author makes three suggestions about the status of Private Schools in U.A.R.

.....

EDUCATION IN ANCIENT EGYPT

By
Radwan Hegazy

Children in Ancient Egypt used to go to school "Education Home" as it was called, at the age of five, where they studied reading, writing, arithmetic and drawing. Schools had their premises in the temples. The aim of education was training the students for the work they would do in real life.

First, writing started on stone then on papyrus. The rod was used by teachers to ensure a better performance by the students. Morals constituted a very important aspect of education in Ancient Egypt. Ancient Egyptians were familiar with the system of examination and practical training. University education was also common and many great philosophers had their education in Egypt.

MATHEMATICS PROGRAMS ALTERED OR DEVELOPED ?

By
Dr. William Obeid

The author thinks that changes brought about in mathematics programs are nothing more than rearrangements of old topics and assigning them to different levels or grades.

Developing such programs should, in the author's opinion, mean a radical change of the present programs such as to reflect modern changes in mathematical studies.

The author refers to a universal movement that aims at developing mathematics programs in schools, namely the Modern Mathematics Movement.

To prove his thesis, the author cites and discusses the mathematics program of the Preparatory Stage in U.A.R. schools.

In conclusion the author underscores the necessity of bringing about such a change in the light of the modern scientific trend that is spreading all over the world,

.....

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL THOUGHT

By
Mohamed Tewfik Tomoum

This paper deals with two important aspects of education: technical supervision, co-curricular activities. The author shows the value of each aspect, points out the criteria necessary for its evaluation, and underscores the importance of each for the development of educational thought in the schools of U.A.R.

EDUCATION IN THE SUDAN

By

Dr. Ahmed Khairy Kazem

After defining the objectives of Education in the Sudan, the author lists and gives a detailed account of the four main stages of education : the elementary, the intermediate, the secondary and the university education.

Technical and Religious education in the Sudan are dealt with separately and in some detail. The paper also gives a quick survey of girl education in the Sudan.

Under eight headings the author lists and describes the educational trends of the Sudan.

.....

THE PERSONALITY OF FIVE YEAR OLDS A STUDY OF THE RORSHACH TESTS

By

Dr. Hoda Abdel Hameed Barrada

This paper continues what Dr. Barada has given in the January issue of this Journal. In the present paper she studies the five-year-olds, deals with the differences, the sexes at this age, gives a model of a Rorschach test ends up by listing and discussing the characteristics of such children.

.....

CONTINUING EDUCATION

By

Naguib Yousef Badawy

The author starts this paper by defining what is meant by continuing education — a term that is becoming common in recent UNESCO publications. He then deals with the right of the individual to be educated, and proceeds to talk about equality of opportunity and planning for education. This is followed by a discussion of school education in the light of the concept of continuing education. Adult education is given a similar treatment. The writer points out how school education can benefit from Adult Education and the methods it applies. In conclusion, it is made clear that continuing education applies to women as well as it applies to men.

After eliciting the opinions of one hundred fifty seven secondary school teachers about their profession, the writer statistically obtained the partial correlation between teacher morale and students' achievement, and compared two groups of relatively high morale status, the other of relatively low morale status in terms of their students' achievement.

It was found that :

1. High and low teacher morale correlates with the respective levels of students' achievements score.
2. Teacher satisfaction is the key element in achieving good educational results.
3. There is a significant difference between teachers of relatively high and low morale status in relation to achievement scores of their students. The difference would favor the former group.
4. Pupil performance may be affected adversely by the teacher of low morale level.

The study ends up with some implications and recommendations based on the study.

IMPROVING IN-SERVICE TRAINING IN THE MINISTRY OF EDUCATION

By

Fakhr El-Deen Awad Negm

After pointing out the necessity of training teachers so as they can be better able to fulfill the duties of our new Socialist Society, the author says the In-Service Training Department is responsible for providing such training.

The author, however, sees a number of faults in the existing system of in-service training. He points out these defects, says why he thinks them faulty, and puts forward what he thinks will be better and more effective ways of in-service training.

NEW-TRENDS IN EDUCATIONL STUDIES AND TEACHER EDUCATION

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe'

This paper gives, in summary form, a report on the proceedings of the Conference of Educational Studies and Teacher Education held in the period 3 to 9 February, 1967.

The writer describes University Education and its policy. He also ennumerates its objectives under 8 headings.

The paper points out the modern trend of conducting all types of high educatoin within the universities. The conference favoured the policy of having two stages of university education : the first stage should be of a general non-specialized period which prepares the student for the second specialized stage. The conference pointed out the importance of not having hard and fast lines of demarcation in the different studies of the first stage, in the sense that the students of Humanities should not be cut off completely from the study of natural sciences. Similarly, Students of science as such, should be famliarised with philosophy and the humanities.

The paper proceeds to talk about the requirements for joining the university and favours the principles of equality of opportunity. The relation between University education and general education is also dealt with, together with a review of Teacher education in the different stages of schooling.

The writer finally points out the necessity of having the right types of incentives to encourage students in taking teaching for a career.

.....

AN EXPERIMENTAL STUDY OF STUDENTS' ACHIEVEMENT IN RELATION TO THE MORALE OF SELECTED SECONDARY SCHOOL TEACHERS

By

Dr. Hussein Soliman Koura

The purpose of this study is to determine the probable influence that a satisfied or a dissatisfied teacher reflects on his students' achievement, so that what appears to be more or less effective or ineffective student performance may, to some degree, be attributed to the high or low morale status of the teacher.

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION**

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : Dr. Hussein S. Koura

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Publishes Essays & Research Dealing with Education.
 - Materials For Publications would be addressed to the Editor.
 - Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

March 1968

Year XX

C O N T E N T S

- New Trends in Educational Studies,
and Teacher Education : **Dr. Ibrahim Esmat Netawe.**
- An Experimental Study of Students' Achievement
in relation to the morale of Selected Sec. Sch. Teachers :
Dr. Hussein S. Koura.
- Improving In-Service Training in the Ministry of Education:
Fakhr El Deen Awad Negm.
- Education in the Sudan : **Dr. Ahmed Khairy Kazem.**
- The Responsibility of Five Year Old :
A Study of the Rorschach Test : **Dr. Hoda Barrada.**
- Mathematics Programs ; Altered or Developed ?
Dr. William Obeid.
- The development of Educational Thought :
Mohamed Tewfik Tomoum.
- Private Schools In U.A.R. :
An Analytical Study Based on National Philosophy :
Philip Iskarous.
- Education in Ancient Egypt : **Radwan Hegazy.**
- Between the Journal and Readers.
- Information about the Association.
- Summaries of the Articles.

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.**

صحيفة التربية

السنة العشرون

مايو ١٩٦٨

العدد الرابع

في هذا العدد :

- الخدمات التعليمية وتذليل العقبات التي تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء : للأستاذ عزيز محمد حبيب
- التخطيط التربوي : د. ابراهيم عصمت مطاوع
- اختبارات اللغة الانجليزية في المرحلة الاعدادية في ضوء الطريقة السمعية الشفوية : د. حنا مرقص
- البحث الميداني وتدريب المعلمين : اتجاهات جديدة : د. حسن الفقى
- معوقات الكيف في مجال التعليم الابتدائي : للأستاذة سعاد محمد محمود
- مقترحات جديدة للمناهج الرياضية في المرحلة الأولى : د. وليم غبيد
- الدروس الخاصة : مشكلة اجتماعية : للأستاذ نجى الله حاكم
- في الطريق الى حقيقة التكوين العقلي : للأستاذ محمد يحيى العجيزى
- حصص الريادة : للأستاذة فاطمة حمزة
- التحصيل في العلوم بالمدرسة الابتدائية : مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية : د. محمد عبد العزيز عيد
- كتب جديدة
- أخبار الزابطة
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٣ ميدان التحرير بالقاهرة - ت ٧٠٦٨٦

رئيس التحرير : عزيز محمد حبيب

سكرتير التحرير : دكتور حسين سليمان قورة

● الاشتراك السنوى : -

٨٤ قرشا لعضوية الرابطة
والصحيفة .

٦٠ قرشا للصحيفة فقط .

٤٠ قرشا للطلبة .

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

● جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة .

● تنشر الصحيفة المقالات والبحوث

التي تعالج شئون التربية والتعليم .

● ترسل المقالات والمكاتبات باسم :

رئيس التحرير بمقر الرابطة .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل من شهر : نوفمبر - يناير - مارس - مايو

مطبعة دار العالم العربى ٢٣ شارع الظاهر ت ٩٠٦٧٠٦

صحيفة التربية

السنة العشرون

مايو ١٩٦٨

العدد الرابع

في هذا العدد :

- الخدمات التعليمية وتذليل العقبات التي تعترضها ضمانا لرفع مستوى الأداء : للأستاذ عزيز محمد حبيب
- التخطيط التربوي : د. ابراهيم عصمت مطاوع
- اختبارات اللغة الانجليزية في المرحلة الاعدادية في ضوء الطريقة السمعية الشفوية : د. حنا مرقص
- البحث الميداني وتدريب المعلمين : اتجاهات جديدة : د. حسن الفقى
- معوقات الكيف في مجال التعليم الابتدائي : للأستاذة سعاد محمد محمود
- مقترحات جديدة لمناهج الرياضيات في المرحلة الأولى : د. وليم عبيد
- الدروس الخاصة : مشكلة اجتماعية : للأستاذ نجى الله حامد
- في الطريق الى حقيقة التكوين العقلي : للأستاذ محمد يحيى العجيزى
- حصة الرياضة : للأستاذة فاطمة حمزة
- التحصيل في العلوم بالمدرسة الابتدائية : مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية : د. محمد عبد العزيز عبيد
- كتب جديدة
- أخبار الرابطة
- خلاصة لكل مقال (بالانجليزية)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

الخدمات التعليمية وتذليل لعقبات التي تعترضها ضمماً لرفع مستوى الأداء

لأستاذ عزيز محمد حبيب
مدير الخدمات التعليمية

بعض خطوات نحو الهدف :

● كان القرار الوزاري ٧٢ لسنة ١٩٦٢ أول صيحة في عهد ثورتنا المباركة لتنبية المسؤولين وتهيئة أذهان المعلمين نحو أهمية الخدمات التعليمية، ودورها في العملية التربوية التي تعتبر بمثابة الروح للجسد ..

● وما دمنا - والحمد لله - قد خطونا مرحلة هامة في هذا العهد، وصارت مدارسنا تعمل جادة على اعتبار : ان التلميذ جزء من المجتمع الذي يعيش فيه : بمعنى أنه قد صارت العملية التربوية عملية اجتماعية ، بحيث آمن كثير من المسؤولين بأن الخدمة التربوية يتحتم أن تكون جميع مساراتها وفلكها تدور حول تربية الطفل وتعليمه ، مراعية في ذلك ميوله واتجاهاته في كافة مراحل نموه وحياته التعليمية ، والتزامها دوماً باعتبار التلميذ جزء من المجتمع : يعيش في رحابه ويتأثر بكل أحداثه ، ويكتسب انطباعاته من هذا الجو الذي ينمو فيه ويكتسب الخبرات بين أرجائه ..

نعيش فيه ، ترحيباً وقبولاً حسناً بحيث آمن بها معلمو هذا الجيل ، ورأوا سارت الخدمات التعليمية قدماً ، ولاقت من المجتمع الاشتراكي الذي

فيها عصب كل عملية داخل المدرسة وخارجها .. ولما كانت العملية التعليمية في مجتمعنا الاشتراكي تسير ضمن الخطة انشائية للدولة : التي تستهدف رفع مستوى الحياة لأفراد الشعب تمكيننا الاشتراكيين العربية : كان لزاماً استغلال كافة الامكانيات والطاقات التعليمية وتحسينها وتطويرها ، وابتكار أحدث الاتجاهات لرفع مستوى الأداء متجدداً ومستمر ، ليسير مع ركب الحياة المتطور في سرعة عجيبة ..

● ولما كانت النظرة الموضوعية للعملية التعليمية أصبح ينظر اليها الآن على أنها ليست مجرد عملية اجتماعية وقومية بل عملية اقتصادية يحتم أن يكون لها عائد ... ويتحتم علينا أن نتخذ كافة الخطوات والاجراءات لتحقيق هذا العائد : الذي لم يكن ليأبه به المسؤولون عندنا في مدى النصف قرن الماضي تاريخنا التعليمي ...

هل تقوم الخدمات التعليمية بالمناطق حاليا بالدور المعقود عليها ؟

— لم يمض سوى خمس سنوات من عمر ادارات الخدمات التعليمية بالمناطق: أى أنها مازالت تتعثر فى بداية تجارب محاولاتها لبلوغ الهدف ..

— كما أن المسئولين عنها لم تدركهم بعد الحمية للسير بها فى الطريق المرسوم ..

وان كان بعض الرجال العاملين فى ميادينها قد ساروا بها شوطا بعيدا ، وأدركوا — بإيمانهم — بعض الآمال المعقودة عليها فى مناطقهم أو بعض أقسام الخدمات بها .

— وكان الأهتمام وزارة التربية فى صدر هذا العام الدراسى بشئون التربية : أن أثر فى مؤتمري المديرين — ضمن ما أثر — أمر رفع مستوى الأداء بمدارسنا ... وكان لى شرف الاشتراك فى بعض هذه البحوث والدراسات الخاصة بهذا الشأن والاشراف عليها ..

واتضح من هذه الدراسات وجود الكثير من المشكلات : سواء كانت نوعية أو خاصة بكل قسم ، أو جذرية وعامة بين كافة أقسام الخدمات ، وسأكتفى هنا بالإشارة الى أهم ما لاحظناه من معوقات وكيفية تذليلها أو التغلب عليها .

١ — بعض المعوقات والمشكلات العامة بالخدمات التعليمية :

طبقتا للدراسات الميدانية لهذه المشكلة نقتصر بالإشارة الى ثلاث منها :

الأولى — نظرة المسئولين بالوزارة : ساد الركود وعدم التفكير أو الأهتمام بالخدمات التعليمية — فى مدى الخمس سنوات الماضية — فماذا تم بشأن تطويرها وارساء قواعدها على أسس ميدانية وتجارب مدروسة ؟ وما مدى الأهتمام باختيار العناصر الصالحة لرئاسة بعض الأقسام أو الأعضاء الفنيين بها ؟ والأمر الواقع ليشهد بأن معظم رؤساء الأقسام منتدبون ويعملون بلا هدف أو أمل !

وماذا ينتظر المرء من هذا الايمان المزعزع الا هدم الآمال المعقودة على الخدمات التعليمية وفقدان الأمل فى كل عائد لها !

ولا أدل على ذلك أيضا من أن بعض الأقسام — مثل قسم الصحافة — تعمل بلا ميزانية خاصة بها ، تعمل متطفلة على غيرها رغم خطر شأنها ..

واجابة على هذا التساؤل : فانه لن تنهض الخدمات — على هذا الحال — الا بعد تصحيح الفكرة عند المسئولين ، وإيمانهم بأن الثورة ، لم تنشأ أقسام الخدمات التعليمية عبثا منذ عام ١٩٦٢ .. على هؤلاء ابعاد الأفكار التقليدية والروتينية ، والأخذ بالمبادئ التقدمية والاشتراكية ، والعمل فى ايجابية

وتقديم كل عون أدبي أو فكري أو مادي ليستقيم العمل التربوي الأصيل
المعقود عليه الرجاء في مدارسنا ..

الثانية - عدم اهتمام معظم المدارس بأمر الخدمات : اذ يعتبر بعض النظار
أن هذا اللون الجديد من النشاط التربوي فيه مضيعة لوقت التلاميذ ..

وننتج عن هذا الاعتقاد الخاطيء أن صار المشرفون على ألوان الخدمات
بالمدارس يقومون صوريا بأعمالهم - ما دام النظار لا يهتمون بها ولا يخففون
من جداولهم حتى يتفرغوا لشيء من الانتاج التربوي السليم ..

وهنا نقترح :

- ضرورة اشتراك مديري الخدمات في تقييم النظار وتخصيص درجات
ذات وزن لذلك - ضمانا لاهتمامهم الجدى وعملهم الايجابي في الحقل التربوي ..

- وعلى أن يقرر مفتشو المواد - عند تقييمهم للمدرسين - مدى استفادتهم
من الخدمات في رفع مستوى الأداء لمادتهم التي يدرسونها ..

- كما يتحتم أيضا تشكيل مجلس ادارة بكل مدرسة : يتحقق به تعاون
مدرسي المواد ورواد الفصول والآباء مع المشرفين على جماعات الخدمات ..

والثالثة - نقص القوى البشرية العاملة حاليا بأقسام الخدمات :

- تزداد الأعباء التعليمية الملقاة على أقسام الخدمات التعليمية حاليا أكثر
منه في أى وقت مضى ، ذلك نظرا لضرورة العمل على تحقيق عائد محقق في
مقابل ما ينفق من أموال على عملية التعليم ..

- ولقد كان لنظام الادارة المحلية والاتجاه نحو تدعيمه أثره في توسيع
مجالات المسؤولية أمام أقسام الخدمات التعليمية : بنقل الكثير من اختصاصات
الادارات المركزية بالوزارة الى المناطق بصورة تفوق ما كان متصورا عند
اصدار القرار الوزاري ٧٢ لسنة ١٩٦٢ ، ولذا فقد اتسعت أبعاد العمل ،
ولا نجد مع هذا من القوى البشرية ما يفي بأدائه وتنفيذه على الوجه المرغوب :
فأصبح بذلك العمل بأقسام الخدمات عبأ ثقيلا ينوء به العاملون الموجودون بها
حاليا ...

ويمكن تصوير حالة العمل بهذه الأقسام كالاتى :

١ - يوجد بكل قسم رئيس يشرف على أعماله ، ويحمل بعض رؤساء
الأقسام لقب الوظيفة بقرار من الوزارة ، والبعض الآخر - وهم الأغلبية -
ندبتهم المناطق محليا لهذا العمل منذ سنوات ، ومازالوا في وضعهم ..

٢ - تفتقر الأقسام الى الموظفين الفنيين اللازمين للعمل ، حيث يندب اليها

البعض من المدرسين التابعين للمراحل التعليمية المختلفة ، وهم قلة نادرة لا تتمكن من مواجهة مسئوليات العمل الفني المتشعب ..

٣ - وحتى هؤلاء الذين تركوا العمل بالتدريس - والتحقوا مؤقتا - بقطاع الخدمات لا يشعرون بالاستقرار : حيث تطالب بهم المراحل التعليمية التابعين لها باستمرار للقيام بأعمالهم الأصلية بها ..

وعلاجاً لهذه المشكلة نقترح :

- ان يصدر قرار وزاري بمعدلات العاملين بأقسام الخدمات تناسب اتساع مسئولياتها حالياً .

- تزويد أقسام الخدمات بالأعضاء الفنيين والموظفين الإداريين اللذين طبقاً لهذه المعدلات ، على أن يشملهم ذلك القرار الوزاري : بحيث ينص على تثبيت هؤلاء العاملين على قوة الخدمات ، مع حل مشكلة القائمين بالعمل منهم فعلاً ..

- والا ينقل الى العمل بهذه الأقسام الا من كان ذا كفاية وخبرة كافية بأعمال القسم ..

- وان يفتح باب الترقى أمام العاملين بأقسام الخدمات على اختلاف مستوياتهم داخل أقسامهم : أسوة بنظرائهم بالإدارات الأخرى ، وينظم سلم الترقى من : عضو فنى الى رئيس وحدة الى وكيل قسم ثم رئيس قسم ..

ب - بعض الأمثلة من المعوقات النوعية الخاصة بكل قسم :

١ - الصحافة المدرسية

عدم تخصيص ميزانية لها : ويقتضى ذلك ضرورة اعتماد ميزانية مستقلة للصحافة المدرسية أسوة ببقية الأقسام .

- والى أن يتسنى ذلك يتحتم الصرف عليها من بنود النشاط الاجتماعى والثقافى ومجالس الآباء ..

- كما يراعى أيضاً : تخصيص ميزانية مستقلة لجماعات الصحافة بالمدارس من حصيلة مجلس الآباء ، والجمعيات التعاونية وحصيلة النشاط .

عدم وجود رئيس قسم متفرغ : حيث دأبت ادارة التنسيق بالوزارة على اختيار رؤساء ممن لم يسبق لهم ممارسة النشاط الصحفى ، أو ممن لم يدربوا عليه أو غير الراغبين فيه . وفاتها أن الأمر يقتضى شغل هذه الوظيفة ممن يحملون مؤهلاً صحفياً أو ممن مارسوها عملياً أو دربوا عليها ميدانياً ..

قلة القوى البشرية : وهنا أيضا ألقت ادارة التنسيق بالوزارة بكل العبء على المناطق التعليمية فى أمر ندب هؤلاء ، وكان القرار الوزارى ٧٢ لسنة ٩٦٢ الذى نظم هذه الأقسام : لا وجود له فى نظر من أصدره ! .

عدم تثبيت المتدربين : مما أدى الى اهتزاز عملهم ومستقبلهم ، ويقتضى الأمر حتمية تثبيتهم فى وظائفهم التى يشغلونها طبقا للسلم الوظيفى المقرر من الوزارة بشأنهم فى ١٢/٧/١٩٦٤ .

والمشرفون : ونوصى هنا أن تعد الادارة العامة للتدريب بالوزارة حلقات اعلامية لنظار وناظرات المدارس للتوعية الصحفية ، على أن يراعى ذلك عند تقويمهم سنويا ، مع ضرورة تشجيع نظار المدارس المتفوقة : ادبيا وماديا ...

أما المدرسون المشرفون على الصحافة : فان ازدحام جداولهم لما يعوق الأداء الكامل لعملهم ، ويشكل خطرا يقضى على مهمة الصحافة المدرسية بها : لولا أن تدارك بعض النظار الأمر وعملوا على تخفيف جدول المشرف (من حصة الى أربع) حسب ظروف هيئات التدريس ...

ولا يستقيم العمل - على ذلك الحال - الا بعد صدور الأمر بوضع ضوابط ثابتة لنصاب المشرف الصحفى وعمله ، مع تقويمه وتشجيعه ، وترشيح الجدد منهم الى حلقات التدريب ...

٢ - الوسائل التعليمية

رفع مستوى خدمات الوسائل والتدريب عليها :

- وذلك بزيادة دورات التدريب المحلية فى مختلف شئون الوسائل لاكساب المعلمين الخبرة اللازمة فى هذه المجالات .

- مراجعة التسجيلات الصوتية التعليمية - بالتعاون مع التفاتيش الفنية المختصة - وتجديد ما لا يتمشى حاليا مع المناهج بعد أن حدثت بعض التعديلات بها ..

- كما تقوم المنطقة بتدريب من يقع الاختيار عليهم لتدريبهم فرديا فى مجالات الوسائل المختلفة .

- وتدريب أمناء المكتبات على تشغيل اجهزة الوسائل التعليمية الموجودة بالمدرسة ، واعداد فهرس بطاقي لها ، وقيامهم بمعاونة مدرسى المواد كل فى ميدان تخصصه .. مع استصدار نشرة عامة بشأن جعل الوسائل وأجهزتها بالمدرسة من مسئوليات المكتبات المدرسية ، على أن يقوم أمين المكتبة بأمر تداولها أسوة بما يتبعه بشأن الكتب الموجودة بالمكتبة ..

● القوى والامكانيات البشرية : ونرى فى هذا الشأن :

- تخصيص أحد المدرسين ليكون مشرفا للوسائل مع تخفيف جدولته، وإذا لم يتيسر ذلك نقترح أن يوكل الى أمين المكتبة الاشراف عليها ، وتوضع فى عهده الأجهزة والأفلام ، ويقوم بالاعلام عنها ومتابعة استخدامها لكل هيئات التدريس ...

- وفى حالة تعذر توفير الأعضاء الفنيين - بالقسم - للنقص الواضح فى هيئات التدريس عامة - نرى تكليف التفاتيش المختصة بنذب أحد المفتشين للاتصال بقسم الوسائل للاسترشاد بكل الوسائل اللازمة لمادته ، مع اقتراح ومراجعة التصميمات اللازمة ليقوم القسم بانتاجها وتوفيرها للمدارس، وإذا لم يتسنى ذلك فيندب لهذه المهمة أحد المدرسين الأوائل أو مجموعة من المدرسين كل فى تخصصه ...

● الامكانيات المادية : ونقترح لذلك :

- ان يتلقى مدير الخدمات من وكيل المنطقة خلاصة تقارير المفتشين الأوائل للمواد التى توضح احتياجات المدارس من الوسائل ..

- ويقوم المفتشون - كل فى مادته - بتكليف المدرسين الأوائل بعمل مسح شامل بكل الوسائل الخاصة بالمادة من : أجهزة ، نماذج ، مصورات ، خرائط ، أفلام ، أشرطة ... ومن واقع الموجود بالمدارس لأماكن الانتفاع بالرصيد الموجود فعلا وتوظيفه ، مع نقل الزيادات الى المدارس المحتاجة مما يخفف عن كاهل ميزانية الدولة ...

- ونظرا للنقص الكبير فى الوسائل والأجهزة بالمدارس : نرى ضرورة توفير الميزانية اللازمة لكى يتمكن القسم من تغطية كل المناشط التى تمارسها ...

- وتمكيننا للقسم من تأدية الخدمات المطلوبة - فى اسرع وقت ، وعلى أوسع نطاق - نقترح تفويض رئيس قسم الوسائل سلطة ناظر مدرسة ثانوية من الناحية المالية والإدارية فيتمكن بذلك من البت فى كثير من عمليات الشراء والممارسة ، والتغلب على كثير من معوقات الأداء المالية ...

٣ - المكتبات المدرسية

ومن أهم المشكلات :

● العجز فى أمناء المكتبات المتفرغين : ويقدر العجز فى عدد الأمناء فى حدود ٥٠٠ أمين وينتظر سداد هذا العجز فى مدى ثلاث سنوات ، ولعل الوزارة

فراعى وضع تخطيط لتوفير الأمناء اللازمين من خريجي قسم الوثائق والمكتبات، وغيرهم من المدرسين المدربين ومن المعينين عن طريق القوى العاملة مع تدريبهم قبل استلامهم العمل : فأمين المكتبة المتفرغ من أهم العناصر لتحقيق رسالة المكتبة . وأن تصدر الوزارة تعليماتها بالألا ينقل أو يندب الى وظيفة أمين مكتبة من تقتضى ظروفهم الصحية توفير عمل مريح لهم فعمل أمين المكتبة لا يقل أهمية عن التدريس .

● **اختيار العاملين المؤهّنين برسالة المكتبات المدرسية :** وقد آن للوزارة أن ترسم سياسة شاملة للأهتمام بأختيار العاملين بالمكتبات من رؤساء الأقسام أو مفتشين أو أعضاء فنيين أو أمناء من ذوى الأهتمام البارز والروح الوثابة فى هذا الميدان مع عدم اغفال الأهتمام بهؤلاء العاملين بالميدان المكتبى ، حيث يصعب دفعهم الى التطوير والابتكار ورفع مستوى الأداء دون ضمان وتأمين مستقبلهم فى سلم الترقيات الحالى حيث يقتضى الأمر افساح المجال أمامهم بدرجة أوسع فى الترقيات ...

وعدم المسارعة لعلاج هذا الموقف يؤدى الى أمرين نلاحظهما فى الميدان وهما : عزوف العاملين بالمكتبات عن وظائفهم وتحولهم نحو وظائف التعليم العام . والأمر الثانى : الأشد أثرا - هو انعكاس هذه الحالة النفسية على مستوى الخدمة ومستوى الأداء ...

● **قصور الخدمة المكتبية بالمرحلة الأولى :** ومن أبرز المشاكل مكتبة الطفل وما تعانيه من قصور عام فى الكم والكيف، والمكتبة فى هذه المرحلة فى حاجة الى الكتب والقصص التى تعالج موضوعات القراءة التى يميل اليها الأطفال وتدفعهم الى الاستمرار فى عملية القراءة الذاتية ...

ولعل الوزارة تلتزم بتنفيذ نشرتها العامة رقم ٢٠ فى ١١/٢/١٩٦٧ وتعين أمين مكتبة متفرغ من خريجي دور المعلمين والمعلمات فى المدارس التى بها مكتبات للأطفال نموذجية للإشراف عليها وعلى مكتبات الفصول ...

ولعلها أيضا تهتم بتوجيه دور النشر الى الأهتمام بالكتب المناسبة للأطفال، وتهتم كذلك بتدعيم مكتبات المراكز الثقافية الموجودة فى تفتيش الأقسام التعليمية وأن تعين لها الأمناء المتفرغين لتحقيق أهدافها - تنفيذاً لنشرة الوزارة السابقة ...

ويرجى من مفتشى الأقسام والمواد الأهتمام بالتفتيش على مكتبات المرحلة الأولى وتقييم نشاط المدرسين فى مجال الخدمة المكتبية فى تقاريرهم ...

● **الخدمة المكتبية بالمدارس الخاصة :** يقل مستوى الخدمة المكتبية بهذا النوع من المدارس عن مستوى الخدمة

بالمدارس الرسمية لظروف كثيرة منها: مماثلة أصحاب المدارس الخاصة وتلاعبهم في تنفيذ قانون التعليم الخاص ، ومنها قصور جهود بعض المسؤولين بالمناطق وعجزهم عن ممارسة حقهم ازاء ذلك وعلاجا لهذا أرى: أن يصدر قرار وزارى يقضى بأن تقوم المناطق التعليمية بتجهيز وامداد المدارس الخاصة بالكتب والأثاث خصما من الاعانة المخصصة لكل مدرسة ، وأرى كذلك ضرورة اشتراك مفتشى المكتبات فى لجان تقييم المدارس الخاصة ، وعدم التراخى فى تطبيق نصوص القانون حتى يرتفع مستوى هذه المدارس ...

● قصور الامكانيات المادية :

من حيث الاعتمادات المخصصة لشراء الكتب والمجلات والأثاث وأوجه النشاط المكتبى ، وهنا نقترح إعادة تحصيل رسم مكتبة فى المراحل المختلفة فى حدود ١٠٠ مليم فى بداية كل عام وتخصيص هذه الحصيلة للصرف منها على احتياجات المكتبة ونشاطها كما كان يسير بذلك العمل من قبل ...

● تعثر تنفيذ حصة المكتبة :

ويرجع ذلك أما الى ندب أمناء المكتبات لسند العجز فى تدريس المواد ، والى بعض النقص فى القوى البشرية ، والى عدم ادراج هذه الحصة فى الخطة الدراسية . ويرجى أن توضع تعليمات الوزارة الخاصة بتشجيع التلاميذ على الاطلاع الخارجى وتقويم أعمالهم لتكون عاملا أساسيا فى تقدير أعمال السنة وتوجيه المدرسين الى تدريس بعض أجزاء المنهج داخل المكتبة والاستفادة بالمراجع الموجودة بها والمتصلة بالمنهج .

● قلة اقبال المدرسين على القراءة :

وهنا نرجو الزملاء المدرسين تغيير نظرتهم فى الاعتماد على الكتب المقررة فقط واعتبار النشاط المكتبى جزءا هاما من منهج تربية التلميذ . وعليهم أيضا الاستزادة من مناهج العلم المتجدد ، المتدفق فى سرعة مذهلة : تحتم عليهم ضرورة الاطلاع العميق ...

ولقد أعدت الوزارة نشرة فى ١٠/١/١٩٦٨ ليضع النظار ومفتشو المواد - فى اعتبارهم - نشاط المدرس فى مجال الخدمة المكتبية عند تقويمه ...

● قلة اهتمام دور المعلمين والمعلمات بتنفيذ منهج الخدمة المكتبية :

ويجب أن نبرز - هنا - ضرورة العناية الشديدة بقراءة الطلاب الحرة فى مكتبات الفصول ، ومكتبة المدرسة ، ومناقشتهم فيما قرأوا للوقوف على مدى فهمهم وتفكيرهم مع اهتمامهم بقراءة المراجع وتدوين المذكرات عنها ...

ولعل حصة المكتبة المقترحة لهذه الدور توضع فى صلب الجدول المدرسى :

حيث أن خريجي هذه المعاهد سيسند اليهم تنشئة الجيل الصاعد ،
وسيلقى على عاتقهم أمانة تعليمهم وغرس عادة القراءة فيهم .

٤ - قسم الامتحانات

ـ الى أى مدى يمكن أن تسهم الامتحانات فى رفع مستوى الأداء بالمدرسة ؟

يمكن ذلك عن طريق التعرف عن الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الطلاب
فى اجاباتهم فى مختلف الأسئلة . ودراسة هذه الأخطاء ودراسة فاحصة
للوقوف على أسبابها ثم بحث كيفية التغلب على هذه الأسباب .

ـ أهم المعوقات التى تعترض سير العمل بقسم الامتحانات وكيفية التغلب عليها :

١ - تكوين أقسام الامتحانات : الملاحظ أن رئاسة القسم تسند غالبا الى
أشخاص لم يتمرسوا بالعمل بهذه الأقسام - كذلك فإن اختيار الأعضاء الفنيين
لا يبنى غالبا على الصلاحية وانما على الصدفه أو غيرها ...

ونظرا لخطورة هذا القسم وحساسيته فانه يتحتم أن ينتخب أعضاؤه
الفنيون من خيرة المدرسين عملا وخلقا على أن يتوافر فيهم الاستعداد لهذا
النوع من الأعمال . وبديهي انه يرشح من هؤلاء من يشغل وظيفة وكيل
للقسم ...

٢ ضيق الأهاكن فى امتحانات النقل وقلة عدد الملاحظين أصبحت مشكلة
مزمنة ولا سبيل الى حلها الا بالاستعانة بالمدارس الابتدائية وذلك بوقف
الدراسة فى الصفوف الثلاثة الأولى بالمدارس الابتدائية أثناء امتحانات النقل .
والاستفادة بأماكنها ومدرسيها فى هذه الامتحانات .

٣ - مشكلة تقدير الدرجات فى امتحانات النقل : نشأت هذه المشكلة
من ضيق الفاصل بين امتحانات النقل والامتحانات العامة ، والحل السهل
والوحيد هو افساح المجال بين هذه الامتحانات بحيث لا يقل عن ثلاثة أسابيع .

٤ - مشكلة امتحانات المدارس الخاصة : وأبرز ما فيها :

أ - صورية درجات أعمال السنة .

ب - عدم استجابة بعض هذه المدارس لسداد نفقات الامتحان للمدارس
الرسمية . والحل الذى نراه هو مزيد من الرقابة على درجات أعمال السنة ،
كذلك وضع الوزارة لنظام عام يحسم مسألة نفقات الامتحان بما لا يدع مجالا
للأجتهاد بالمناطق .

٥ - التدريب

لما كانت وظيفة التدريب الأساسية تنحصر فى تنمية العاملين وتحسين
العمل والانتاج فلا بد من دراسة كافة المعوقات التى تعترض سبيله والعمل على

تذليلها والتخلص منها حتى يجد العاملون فى التدريب منطلقا للزحف نحو تحقيق أهداف المجتمع العليا ، وحينئذ يجب أن يؤخذ فى الاعتبار المسائل الآتية : -

أ - من الناحية الميدانية التربوية :

- بالنسبة لبرامج التدريب المركزية : فتعقد الادارة العامة للتدريب بالوزارة اجتماعات دورية لرؤساء الأقسام بالمناطق التعليمية لمدارسه شئون التدريب المركزية والمحلية ، مع أخذ رأى أقسام التدريب فى تخطيط البرامج المركزية ، ومثال هذه البرامج ما يختص بأعداد القادة فى مجالات الخدمات التعليمية المختلفة ...

- تنظيم عمليات متابعة الدراسين وتقويمهم للأطمئنان الى العائد من كل حلقة تدريبية وما أحدثته من آثار فى المجال التطبيقى . واعتبار التقارير السنوية الرقمية من أهم حوافز التدريب التى صدرت بشأنها نشرة الوزارة رقم ١٧٠ فى ١١/٢/١٩٦٧ حيث لا يفوز بالامتياز مثلا من لا يستجيب لحضور البرامج التدريبية ...

- إعادة النظر فى قانون التعليم الخاص ، وتعديله وأضافه الضمانات والحوافز التى تكفل استجابة العاملين فى المدارس الخاصة لحضور برامج التدريب أسوة بالمدارس الرسمية والمعانة ...

ب - من الناحية القومية :

- التغيرات الاجتماعية والقومية التى حدثت فى مجتمعنا العربى .
- ليس هناك انفصال بين العمل السياسى والجهد التربوى والتعليمى ، بل أن التعليم فى حد ذاته عمل سياسى فى المجتمع الاشتراكى العربى ..
- موازنة العائد من العملية التعليمية مع ما ينفق من أموال وجهود ، وضرورة التخلص من الفاقد فى التعليم .
- تتبع التطور العلمى والتكنولوجى السريع فى عالمنا الحالى ...
- ضرورة تأصيل الوعى الاشتراكى فى الجماهير ...

ج - فى صدد حتمية التطور الاشتراكى فى بلدنا :

- ضرورة العمل على تكوين المعلم الاشتراكى الذى يتصف بالقدرة على توعية الجماهير فى سبيل استمرار الدفع الثورى .
- والتبصير بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعسكرية لتحقيق مؤازرة كاملة من القوى الشعبية والقاعدة الجماهيرية والجهة الداخلية لأحراز النصر الكامل ...

من واقع العمل الميدانى فى حقل الخدمات : (بمنطقة شمال القاهرة)

أمثلة لبعض الاتجاهات والتجارب الرائدة فى سبيل رفع مستوى الأداء :

أ - تجربة رائدة فى ميدان خدمات الوسائل التعليمية :

١ - « ضابط اتصال الوسائل » أو المدرس المسئول عن الوسائل التعليمية بالمدرسة :

- قامت التجربة - منذ سنوات - باختيار أحد المدرسين الممتازين فى كل مدرسة ثانوية وأعدادية ليكون عامل اتصال ، وهمزة الوصل بين القسم والمدرسة ...

- وقام القسم بالاتفاق مع المدارس باختيار هؤلاء المدرسين ممن لهم خبرات واسعة فى الوسائل وميل طبيعى وإيمان سليم بأهميتها ، وقدرة على التعاون مع بقية زملائه : للنهوض بهذه الناحية التربوية ...

- ولقد حدد القسم لهؤلاء « الضباط » اختصاصاتهم وأعمالهم فى وضوح تام ، وتمكيننا لهم من ممارسة هذه المهمة والقيام بمسئولياتها الفنية : قام القسم بتدريبهم عمليا ونظريا على أيدي أكبر الاختصاصيين فى هذا الميدان من أساتذة كلية التربية وكلية المعلمين والادارة العامة للوسائل : بإشراف مدير الخدمات .

- كما نجح القسم فى موافقة المنطقة على تخفيض حصص هؤلاء الضباط (بنحو أربع حصص أسبوعيا) ، كما قام القسم أيضا بالاتفاق مع التفاتيش المختصة بتثبيت هؤلاء المدرسين فى مدارسهم بقدر المستطاع : استكمالا لتجربة رائدة وتمكيننا لهم من الاستمرار فى الخدمة فى هذا الميدان ...

- كما تم الاتفاق مع مفتشى المواد بمراعاة هؤلاء المدرسين أثناء التفاتيش الحكم على مدى إيمانهم وتنفيذهم للتوجيهات وفاعليتهم داخل الحقل التعليمى .

- كما تابع مدير الخدمات نشاط هؤلاء « الضباط » عن طريق الزيارات والتوجيهات والاجتماعات فكان نجاح التجربة رائعا ...

٢ - المكتبة الشاملة :

- وفى محاولة أخرى ناجحة - عن طريق اقتراح فكرة «المكتبة الشاملة» حاول القسم أسناد مسئوليات ضابط الاتصال الى أمين المكتبة : وهو من عمد العاملين فى ميدان الخدمات التعليمية : ومتفرغ فى عمله للخدمات عامة ...

- وسارت التجربة فى بعض المدارس الثانوية والاعدادية ، وأسندت كل عهد الأجهزة والوسائل والأشرطة الى أمين المكتبة : فنجحت التجربة الى أقصى الحدود . مما شجع على تدريبنا لأمناء مكتبات المدارس على استخدام وتشغيل أجهزة الوسائل : فصادفت الفكرة استحسانا بالغا وقام القسم بدفع التجربة الى الوزارة عسى أن تنجح وتلقى تشجيعا وقبولا من المسئولين : فتعمل على تعميمها بمدارس الجمهورية ...

ب - وتجربة في مجال خدمات المكتبات المدرسية : لتدريس مادة العلوم بالمرحلة الاعدادية :

● بدأت هذه التجربة وفي ذهن المخطط لها بسؤالان :

الأول : هل يمكن أن تسهم المكتبة اسهاما فعالا في تحويل التيار القرائي الجارف نحو القصة ، وتعديله نحو مادة العلوم : في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي السريع ؟ .

والثاني : والمكمل للأول : وهل يمكن أن تسهم المكتبة في انماء الحصيلة العلمية للمنهج المقرر واثرائها ؟؟

● وسارت التجربة على أساس :

- تقسيم المنهج الى أصغر وحداته : في كل صف بالمرحلة الاعدادية - مع ربط دراسة هذه الأجزاء بالمكتبة :

- أ - عن طريق تقديم كافة الوسائل المعينة لهذه الدراسة بالمكتبة .
- ب - مع تقديم قائمة وافية بالكتب التي تخدم هذه الأجزاء .
- ج - مع القيام بنشاط اعلامي مناسب بين التلاميذ وهيئة تدريس المادة .
- وكانت النتيجة : ان ارتبطت الوسيلة + الكتاب + المنهج ارتباطا كاملا ..

● وعند تقييم هذه التجربة : كان من دلائل نجاحها :

- ١ - مضاعفة ميل التلاميذ لدراسة مادة العلوم بشغف تام : حيث قد خرجوا عن المألوف داخل جدران الفصل !
- ٢ - خدم المدرسون المنهج خدمة عملية وتطبيقية وواقعية ناجحة ، وخاصة وقد لمست يد التطوير الشامل لهذه المادة : فوجدوا في المكتبة الشاملة : الميدان العلمي والتربوي الملائم ...
- ٣ - وازداد الاتجاه القرائي عامة لدى التلاميذ في بقية المواد الدراسية .

ح - واتجاهات ناجحة في مجال التدريب

● نقل التدريب الى حيث يوجد الدارسون :

اتجهت المنطقة الى توزيع البرنامج التدريبي الواحد على مراكز عدة في نواح متفرقة بدلا من تركيزه في مركز تدريبي واحد . وقد نتج عن ذلك حلول لمشكلات عدة منها :

- أن يكون مكان التدريب في متناول تحرك الدارس وقريبا من مقر عمله ،
وفى ذلك توفير للوقت ولمشقة الانتقال ونفقاته .

- أن يتمكن المشرفون المحليون من الاسهام فى تدريب رؤوسهم .

- توفير الجو الملائم لاكتساب الخبرة ، والبعد عن الازدحام والضوضاء الناتجة
عن كثرة التجمهر عندما يحضر الجميع فى مكان واحد للتدريب .

- يزيد اقبال الدارسين على مثل هذه الدراسات حيث لا يجدون ذريعة
للتخلف ، وبخاصة حينما يكون المكلف بالتدريب والتوجيه هو الرئيس المباشر
للدارسين .

ولقد نفذ هذا الاتجاه فى برامج المرحلة الابتدائية ، وساعد على ذلك كثرة
عدد الدارسين حيث أمكن تعميمه على مستوى الأقسام التعليمية ..

ولرفع مستوى العملية التدريبية كان الخبراء والمختصون من مفتشى المواد
والمفتشين الأوائل . يتبادلون المرور والاشراف على هذه المراكز لتقديم المعونة
اللازمة .

● وتنظيم الدراسة فى عدد كبير من البرامج : على شكل بحث المشكلات
الميدانية : ارتبط الاتجاه السابق باتجاه آخر - فى التدريب - أمكن تنفيذه
فى عدد من البرامج بأن جعلت الدراسة فيها على صورة بحث المشكلات النابعة
من الميدان : حيث يشعر الدارس بقيمة التدريب وجدواه .

ويشترك - مع الدارسين بطبيعة الحال - رؤساؤهم المباشرون موجهين
ومعاونين فى بحث حلول هذه المشكلات والاتفاق عليها . وقد نتج عن ذلك
فى عدد من البرامج : توصيات كان لها أكبر الأثر فى تحسين العملية التعليمية،
ومثل هذه الدراسة تعتبر حافزا على الاقبال والاهتمام بالتدريب ..

ونكتفى هنا بمجرد الإشارة الى تلك الأمثلة من التجارب والاتجاهات فى
سبيل رفع مستوى الأداء بمدارسنا: عن طريق الخدمات التعليمية فى الميدان،
والميدان فيه متسع لمئات التجارب الرائدة ، وفيه متسع للجميع ...

التخطيط التربوي

د. ابراهيم عصمت مطاوع

فلسفة التخطيط وأهدافه في المجتمع العربي :

ان مجتمعنا العربي في هذا العصر المتطور من تاريخ البشرية يعيش في معركة مستمرة يناضل فيها من أجل التطلع لمستقبل أفضل وحياة أسعد ، فيعمل بغير هوادة لاعادة تنظيم نفسه وتشكيل حياته ، ورسم أوضاعه على أسس عربية خالصة ، ونابعة من ظروفه وواقعه ، ونضاله عبر تاريخه الطويل وحضارته العريقة ، يكتشف من خلالها موارد وطاقاته ويوجهها الى حيث يأمل ويتطلع .

ومجتمعنا العربي في هذه الفترة الحاسمة من تاريخه اذ يتحرك على طريق التقدم حركة سريعة طليقة ويتطور من يوم لآخر يستقرىء تاريخه الطويل المجيد ليهتدى به الى غده ومستقبله المشرق . وهو على هذا النحو من التفكير لتدبير مستقبله وغده يعمل على التنسيق بين حاجات أفراد ومطالب جماعاته وبين موارده وامكانياته في اطار أهداف مرسومة واضحة . وهذا التنسيق بين رغبات المجتمع وأفراده وبين الامكانيات والموارد هو ما يعبر عنه ببساطة « بالتخطيط » .

ومجتمعاتنا العربية وهي تأخذ بفكرة التخطيط تعمل على دراسته علما وفنا ، تحدد أسسه وقواعده ومستلزماته لكي ترسم لنفسها بذلك أسلوبا علميا سليما تقيم عليه مخططاتها خلال عمليات التطور والتقدم ، وكل مجتمع ناهض يعتبر القوى البشرية الأساس والركيزة في تنمية ثروته الوطنية . ومن أجل ذلك يعمل على اعداد الانسان الفرد ذهنيا وفنيا واجتماعيا للوفاء بمطالب الحاضر وتطلعات المستقبل ، وبعد تكوين المواطن المستنير الذي يفكر ويدرك ، ويبتكر ويسرع ، ويعبر عن رغباته ، ويترجمها الى مشروعات وانجازات وانتاج من أهم الأمور التي تعنى بها مجتمعاتنا الحديثة ، كذلك يعتبر تعريف المواطن بما يواجهه مجتمعه من مشكلات ، ودوره في ايجاد الحلول لها ، ووقوفه على أساليب الاستثمار لرفاهية الجماعة : من أهم عوامل التقدم في بناء أى مجتمع .

هذا الى أن تزايد مجتمعاتنا السكانية مع تزايد مطالبهم يدفعنا الى مزيد من التفكير والبحث ، ومزيد من العمل والعرق لمزيد من الانتاج . فاطراد الزيادة في تعداد السكان يشكل خطرا كبيرا على مجتمعنا العربي لأنه يحدث ضغطا

مستفرا على موارد الوطن واقتصادياته ، هذا الى جانب انه يتطلب زيادة مستمرة فى القوى العاملة المدربة ، ولهذا فان حتمية التفكير فى المواءمة بين كل هذا وبين استثمار مواردنا الطبيعية والبشرية تستلزم ضرورة الأخذ بأسلوب التخطيط وخاصة بعد أن ثبت بالتجربة أن التخطيط ضرورة عصرية لا غنى عنها باعتباره أسلوبا فى حياة المجتمعات الناهضة وتنميتها .

والتخطيط علاوة على أنه طريقة فى التفكير ، فهو مدخل لرسم أساليب العمل ، فمجتمعاتنا مضطرة فى هذه الآونة بالذات الى أن تفكر فى رفع مستوى معيشة أبنائها ومواطنيها مستهدفة التطلع الى مستقبل يسوده الاستقرار والاطمئنان ، ومن هذه الزاوية أيضا تظهر حاجتنا الى التخطيط .

ان الأخذ بفكرة التخطيط ليس معناها مجرد التفكير والتدبر فقط ، ولا معناه مجرد رسم المشروعات وتنفيذها فحسب ، بل معناه أيضا أسلوب فى التعايش يؤدي الى التعاون بين الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف عامة رسمها فكر جماعى . ومن أجل ذلك تؤمن الدول الناهضة بالتخطيط كأسلوب للحياة تكفله بالرعاية وتقيم عليه تنظيم شئونها وتتخذ طريقا للعمل الجماعى التعاونى الهادف .

ومن حسن التوفيق أن المجتمع العربى الذى ننشده ونتطلع اليه قد حددت معالمه ورسمت أهدافه ووضع طريقه فى ارساء قواعد العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص وفى محاربة الاستغلال والانتهازية وفى زيادة الانتاج والخدمات مع توافر حسن الأداء لخلق مجتمع الرفاهية والسعادة .

ولهذا فالاتجاه الى التخطيط انما هو خطوة على الطريق لخلق هذا المجتمع العربى الجديد فى اطار حياة أفضل .

وعلى الرغم من أن التخطيط يأخذ عادة شكل تقديرات مالية ويضع فى الاعتبار الأول السياسة الاقتصادية التى ترمى الى تحقيق أهداف معينة تقاس فى أغلب الأحيان وفقا لمعايير اقتصادية مألوفة مثل الدخل القومى وحجم الاستثمار ودخل الفرد ، الى غير ذلك من الاصطلاحات الاقتصادية ، الا أن تجارب الدول المختلفة فى هذا الميدان أثبتت أنه لا يمكن فصل الجوانب الأخرى من حياة المجتمع عن أية خطة يقصد بها تنميته كما لا يمكن اعتبار التخطيط الاقتصادى مجرد اطرار فى المحيط المالى وحده وليس لها أى أثر اجتماعى أو تكنولوجى على المجتمع . وعلى ذلك فالتخطيط عملية شاملة لجوانب حياة مجتمعاتنا المتعددة يتصل بعضها ببعض اتصالات مباشرة ، ومن ثم يتصف التخطيط السليم بتكامل الصورة والشمول ، تحاول المجتمعات فى اطار التعرف على مقومات حياتهم ، وحصر مواردهم والسعى بها نحو تحقيق أهدافهم .

وعمليات التخطيط وان كانت فى بادئ الأمر تبنى على نوع من التصور والافتراض ، الا انها يجب أن تربط بين هذا المجال التصورى وبين مجالات

التطبيق والتنفيذ ، وأن تقدر احتمالات النجاح والفشل ، وذلك بعد أن يتم الربط بين الامكانيات والوسائل . والمتبع أن تضع الدولة أولا أهدافها بشأن الاقتصاد القومي وحدة متكاملة وتحدد أهدافها الانتاجية التي تتضمن المشروعات الخاصة والعامة وتلك التي تؤدي خدمات لها أهميتها الخاصة في نظر الدولة .

ويمكننا في ضوء ما ذكرناه عن مفهوم التخطيط أن نلخص فيما يلي بعض أغراض التخطيط الرئيسية :

ـ محاولة زيادة الدخل القومي ومن ثم زيادة دخل الفرد بقصد الارتفاع بمستوى الحياة عامة وهو فرض ينبثق من رغبة الانسان الفرد في تحسين معاشه وينبثق من سعى الدولة الى رفاهية المجتمع .

تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص الذي يعد بحق مفتاح العدالة وذلك بالمساواة بين أصحاب القدرات والطاقات المتعادلة ، فعلى قدر علم المرء وخبرته وجهده وكفاحه يكون قدره في الميزان الاجتماعي .

زيادة الكفاية والمهارة وتشجيع بذل الجهد والابتكار بقصد اعداد القوى البشرية اللازمة لمجالات النشاط في المجتمع وتأهيلها للعمل على زيادة الاستثمار وزيادة الانتاج .

ـ زيادة الخدمات التي تقدم للمجتمع نتيجة لزيادة الدخل القومي .

ـ خلق مجالات جديدة للعمل ، تقل فيها فرص البطالة ويزداد بها الرخاء . ومخططات التربية والتعليم في مجال التخطيط العام للدولة لا تخرج عن كونها وسيلة من وسائل الانتاج والاستثمار : فالعلم لا يعد الفرد لكسب العيش فحسب ، والتربية لا تعمل على تنمية الشخصية الانسانية فقط ، بل انهما أصبحا معا عنصرين أساسيين في تشكيل حياة المجتمع وحياة الفرد على السواء ، وفي النهوض بالأمم ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا ، وفي تطوير المجتمعات ودفعها الى الأمام في طريق التقدم والسمو .

والمخططات التربوية تتضمن كل ما يتصل بصنع الانسان الحر القادر على التكيف في مجتمعه في صورته الجديدة وكل ما يجعله متمكنا من قدرته على صنع حياته وحياة مجتمعه في تعاون تام مع غيره من بقية مواطنيه ، ومن أجل ذلك دخلت عمليات التربية والتعليم في اطار التخطيط العام للدولة وأصبح التخطيط التربوي يسير جنبا الى جنب مع خطة الدولة في التنمية . وبعبارة أخرى دخل التخطيط التربوي ضمن الأطار الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ، كما أصبح له دور ايجابي في عمليات التنمية في جميع مظاهرها وميادينها ودوره أيضا في تقدم المجتمع في جميع أدواره ومستوياته والمفهوم أن التخطيط التربوي علاوة على أنه يعنى باعداد الأفراد وتدريبهم في شتى مجالات الحياة لكي يسهموا في خطة التنمية ، فانه يتضمن أيضا تخطيطا

للفؤى البشرية فى المجتمع ، فهو يتناول الالتحاق بمدارس كل مرحلة تعليمية وتتبع الخريجين والوقوف على مدى كفاياتهم الفنية كما يتناول تركيب الهيكل التعليمى والعلاقة البشرية بين مراحل المختلفة . وهذه كلها من عناصر العملية التعليمية التربوية .

والذى نريد أن نؤكد فى مجال التخطيط للقوى البشرية ، ان اعدادها وتدريبها على مستويات : يعد عنصرا خطيرا فى عملية التخطيط القومى ، بل يعد حجر الزاوية فى مخططات التنمية ، وان تدعيم الاقتصاد القومى وتحقيق الرخاء يقتضيان اعداد الجهاز البشرى وتدريبه على مستويات طيبة من الكفاءة والمهارة وهذا يستدعى بطبيعة الحال ضرورة التنسيق بين السياسة التعليمية والحاجة للكفايات المختلفة . ولا يمكن أن يتحقق هذا التخطيط التربوى الا بوجوده داخل التخطيط القومى العام للدولة وعلى أساس من الاحتياجات للاقتصاد القومى .

ان التخطيط التربوى ضرورة تحتها تطلعات المجتمع العربى، وهو ضرورة تقتضيها خطط تنميته ، ومن ثم كانت أهدافه لا بد أن تتضمن :

— اعداد المواطنين جميعا اعدادا سليما تتكامل فيه نواحي نموهم الجسمية والعقلية والروحية والسلوكية والقومية حتى يتمكنوا من أن يحيوا فى مجتمعاتهم حياة عزيزة كريمة ، وان يعملوا وينتجروا ويسهموا فى بناء هذه المجتمعات بايمان قوى واستجابة لا تنزعزع بفلسفاتها وشعاراتها .

— إتاحة الفرصة المتكافئة لأبناء المواطنين جميعا وبناتهم على السواء فى الحصول على قدر أساسى مناسب من التربية والتعليم لكي يصبحوا مواطنين مستنيرين صالحين ، مع السماح لذوى الاستعدادات والكفايات الذهنية منهم بمواصلة التعليم فى مراحل العليا .

— بث حب العمل وتقديسه فى نفوس النشء ، باعتبار أن العمل شرف وحق وواجب وحياة ، وعلى هذا يجب أن نعى بمزج مناهجنا التعليمية بالمنشط العملية والتطبيقية ، وكذلك نعى بالتعليم الفنى عناية لا حد لها مع اعتبار أنه الوسيلة الأولى لتحقيق أهداف خطط التنمية .

— تنشئة الأبناء على الاعتزاز بوطنهم العربى الحالد وعلى الايمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها .

— مشاركة العالم فى تطوره العلمى والفنى والأدبى والاجتماعى والعمل على تدعيم التعاون الثقافى العربى تعاونا مستثمرا فى سبيل التفاهم والوحدة الفكرية العربية .

— تكوين مجتمع عربى يؤمن بالله ورسله وكتبه ويعتز بعروبتة ويتمسك بمبادئ الحق والخير ويقدس العدالة الاجتماعية ويستهدف المثل العليا فى

سلوكه ويملك أسباب القوة والعمل الايجابى ويناضل ويكافح فى سبيل تدعيم نهضة العرب وتثبيت مكانتهم وتأييد حقهم فى الحياة الحرة الكريمة .

تخطيط التعليم فى الجمهورية العربية المتحدة :

تعتبر فكرة التخطيط للتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة فكرة ثورية ترسم معالم الانطلاق نحو تحقيق المبادئ الاشتراكية التى نادت بها الثورة ، ولو أن للتخطيط التربوى فى مصر جذورا نشأت مع نشأة النظام التعليمى الحديث . فالتعليم فى أى بلد يقوم على الوفاء بحاجات المتعلمين وحاجات المجتمع الذى يعيشون فيه ونشأة نظامنا التعليمى فى أوائل القرن التاسع عشر نتيجة لعملية تخطيطية تطلبتها احتياجات المجتمع فى ذلك الوقت ، فقد دلت نشأة المدارس المتعددة التى تمد المجتمع المصرى بأنواع مختلفة التدريب من القوى البشرية التى كان التطور فى حاجة اليها فى ذلك العصر من أطباء ومهندسين وضباط للجيش وخلافهم ، على وجود بعض الوعى الذى ربط التخطيط للمشروعات التعليمية بتدريب القوى العاملة التى تحتاجها مشروعات الدولة ووظائف أجهزتها المختلفة .

الا أن عمليات التخطيط فى تلك الفترة المبكرة من تاريخ نظامنا التعليمى لم تكن شاملة متكاملة، بل كان ينقصها الوعى الواضح بالاولويات الأساسية، بدليل نشأة المدارس العالية قبل المدارس الابتدائية فى ذلك الحين .

ثم أخذت مبادئ هذا الوعى تتطور وتنمو وتزداد وضوحا لدى القائمين على أمر التربية والتعليم فى بلادنا وأخذت صورا عديدة من تقدير الزام المرحلة الأولى ثم فى اصلاح التعليم الثانوى وتنويع مدارسها بما يلائم حاجات المجتمع فى تطوراتها الأخيرة حتى قامت ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ .

وبقيام ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ أخذ وجه مجتمعنا يتغير : فتغير فى شكله السياسى والاقتصادى والاجتماعى وبالتالى تغيرت أهدافه بل ووسائله لتحقيق هذه الأهداف . وسياسة التعليم وهى جزء من السياسة العامة للمجتمع ومكونا من مكوناته لا بد ان ترتبط بشكل المجتمع الجديد ارتباطا وثيقا للدرجة التى تتأثر به وتتأثر فيه .

وحتمية مطابقة السياسة التعليمية لسياسة المجتمع ، فى أن تكون أحد عناصرها الأساسية ، وبذلك تكون محققة لأهدافها ومساعدة للإسهام فى أى تطور مقصود لعملية بناء المجتمع . وسياسة التنمية الاقتصادية أو التنمية الاجتماعية من جهة أخرى لا تستقل فى تخطيطها ورسمها عن الخطة التعليمية ذلك لأن الحاجة الى القوى البشرية العاملة واعدادها للعمل والانتاج عملية ترتبط كل الارتباط بوظيفة التعليم فى المجتمع .

ومن المسلم به أن تخلف التعليم أو ابتعاد سياسته عن مجالات التنمية

الاقتصادية والاجتماعية يعطل التطور الاقتصادى والاجتماعى ، وكذلك
اذ لهم ترتبط سياسة الاعداد والتخريج فى المدارس باحتياجات خطط التنمية
فى مجالاتها المختلفة فانما يؤدى ذلك الى ضياع الجهد والأموال .

وعلى هذا فان التنسيق بين سياسة التعليم والسياسة الاقتصادية
والاجتماعية واعداد القوى البشرية اللازمة لمجالات العمالة فيها على مستوياتها
المختلفة أمر حتمى لضمان سير الجهود كلها فى اتجاه واحد تتحقق من خلاله
الوصول الى الأهداف التى يتطلع اليها المجتمع .

والواقع أن هناك عدة عوامل يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند ربط سياسة
التعليم بخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجاتها من القوى البشرية
والمستوى الثقافى والمهارى الواجب توافرها فيها ، وهى :

— تحديد أهداف مراحل التعليم تصديدا دقيقا .

— الاتفاق على المستويات الثقافية والمهارات الواجب توافرها فى خريجى
كل مرحلة .

— تحديد المستوى الثقافى الذى يصلح لأن يكون أساسا للقبول بمرحلة
تعليمية أعلى يتابع فيها الفرد دراسته دون تعثر .

— تحديد مدة الدراسة بالمراحل التعليمية بالقدر الذى يحقق أهداف هذه
المرحلة ويوفر للفرد فيها الحصول على الخبرات والمهارات المطلوبة .

هذا الى جانب توافر عناصر العملية التعليمية الأخرى وهى الخطة الدراسية
والمناهج والكتاب والمعلم الكفء وتحديد كثافة الفصل .

ومما لا شك فيه أن الدول النامية وهى تتطلع الى الارتفاع بمستوى دخلها
القومى تتجه الى الكشف عن مواردها وامكانياتها الطبيعية لاستغلالها الى أقصى
حد فتعمل على الاتساع الأفقى والرأسى فى الزراعة والتنقيب فى باطن الأرض
للكشف عن الثروات المدفونة واقامة المصانع المختلفة مستهدفة من وراء ذلك
زيادة حجم مواردها المالية . وهى اذ تسعى وراء ذلك لا تنسى تقديم مزيد من
خدماتها فى مجالات الخدمات المختلفة وصولا بشعوبها الى مستوى أفضل من
الحياة . . .

ومن الأمور البديهية أن الكشف عن الثروات الطبيعية واستغلالها لا بد
وأن يصاحبه ويتمشى معه جنبا الى جنب استغلال لموارد البشرية القادرة على
صنع الحياة وتشكيلها على أرض هذه المجتمعات النامية ، والتعليم فى هذا
الاطار هو المجال الطبيعى لاعداد الموارد البشرية وتحريك طاقاتها الخلاقة ، وعلى
هذا الأساس يصبح التعليم مجالا من مجالات الانتاج والاستثمار .

ومن الحقائق المسلم بها أنه بقدر ما يصرف على التعليم فى مراحله المختلفة

بقدر ما يزيد أو ينقص عائدنا من النشاط الاقتصادي في مختلف مجالاته ،
الا انه في الوقت نفسه يجب أن يتجه تخطيطنا الى عملية موائمة يبرز فيها
التوازن بين ما يصرف على التعليم في مراحله المختلفة وبين مجالات النشاط
الاقتصادي ومجالات الخدمات في حدود مواردنا المتاحة ، وكذلك بالنسبة لما
نتطلع الى تحقيقه في المستقبل . ولا بد أن يؤخذ في الاعتبار ان عملية الموائمة
بين ما يصرف على التعليم وبين مجالات النشاط الاقتصادي الأخرى ،
التقديرات الحقيقية للانفاق التعليمي الذي يسد حاجة مجالات النشاط
الاقتصادية والاجتماعية من القوى العاملة على مستوياتها المختلفة كذلك لا بد
من الموائمة داخل اطار ميزانية التعليم نفسها بما يتناسب مع أولوياتها
والأهداف التي ألزمت الدولة نفسها به في مراحله المختلفة ، فإعنى اتساع
حجم الانفاق مثلا على التعليم الثانوى العام وفي الكليات والمعاهد العليا
النظرية .

وقد أعد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة
يرتكز على احتياجات البلاد من القوى البشرية وتدير الوسائل والامكانات
لمقابلة هذه الاحتياجات في برنامج مرسوم واضح المعالم محدد .

وقد روعي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لجميع المواطنين دون
تمييز ، كما روعي أن يتمشى التخطيط التعليمي مع خطط التنمية الاقتصادية
ومضاعفة الدخل القومي ، وأن يتمشى مع التطورات العلمية والاجتماعية التي
يمر بها مجتمعنا العربى ، وأن يلاحق هذا المجتمع ما بلغته المجتمعات الأخرى
ولا يتخلف عنها .

والتخطيط للتعليم في مجتمعنا الحاضر يقع على عاتقه مواجهة الزيادة
المطرده في عدد السكان بجانب الوعي التعليمي المتزايد بين الجماهير ورغبتهم
الأكيدة المستنيرة في متابعتة الى أقصى حد ممكن فضلا عما تلقىه علينا
مسئوليائنا القيادية تجاه الدول العربية الشقيقة والأفريقية والآسيوية
الصديقة .

وكذلك يأخذ تخطيطنا التعليمي في اعتباره الامكانيات المادية المتاحة له
في مجتمع نام والقدرات المتنوعة للمتعلمين ، ولا يغفل الهدف المقترن بكل هذه
العمليات من رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعمليات التعليمية لأعداد المواطن
العربى الذى يجب أن تتوافر فيه هذه المواصفات القدرة على :

- ١ - التفكير والعمل والانتاج بما يعود على الجماعة بالنفع .
- ٢ - الحساسية الاجتماعية بمشكلات الجماعة وصالح المجموع ، والاسهام
في تحقيق أهداف تلك الجماعة .
- ٣ - استعمال الاسلوب العلمى المنظم فى حل المشكلات الحقيقية التى تواجه
الفرد وتواجه مجتمعه .

- ٤ - تفهم أن تعليمه يجب أن يعود بالنفع على جميع الأفراد وليس على فئة معينة منهم .
- ٥ - ايثار الصالح العام على الصالح الخاص .
- ٦ - تيسير العمل بصورة تعاونية بينه وبين زملائه .
- ٧ - ادراك النتائج الاجتماعية التي تترتب على سلوكه كمواطن منتج ومستهلك . . .
- ٨ - ادراك قيمة المشروعات الانمائية والانتاجية التي تقوم بها الدولة والمؤسسات الأخرى .
- ٩ - تفهم قدراته الخاصة وتوجيه هذه القدرات لما يعود بالنفع على المجموع .
- ١٠ - النقد البناء الهادف نحو تحقيق مصلحة الجماعة .
- ١١ - بذل المجهود العلمى وعدم الضن به لمصلحة فردية .
- ١٢ - تفهم ان التغيير فى طبائع الأفراد لا يتم الا عن طريق الاقتناع والاقتناع ، ولا يمكن أن يتم طفرة عن طريق العنف أو الارهاب المادى أو المعنوى .
- ١٣ - تفهم معنى الحرية وارتباطها بالمسؤولية الاجتماعية .
- ١٤ - أن يكون قدوة طيبة فى الوسط الذى يعمل فيه .

إختبارات اللغة الإنجليزية في المرحلة الإعدادية في ضوء الطريقة السمعية الشفوية

للدكتور حنا مرقص

ان الارتقاء بمستوى تدريس المادة - أى مادة - يتطلب الاهتمام بثلاثة أمور لا غناء عنها وهى :

- ١ - المدرس المتخصص الذى درس هذه المادة دراسة أكاديمية صحيحة .
- ٢ - الطريقة المثلى لتدريس المادة بحيث يستوعب الطلبة المهارات والمعلومات استيعابا كاملا فى أقصر فترة ممكنة .
- ٣ - الكتاب المدرسى الذى يحتوى المادة العلمية المراد تدريسها للطلبة .

ولقد أدرك المسئولون عن تدريس اللغة الانجليزية فى وزارة التربية والتعليم أهمية الكتاب المدرسى وحرصوا ولا سيما فى المرحلة الإعدادية على أن يكون هناك كتاب للمدرس يبين له فى شئ من التفصيل طريقة معالجة المادة التى يحتويها كتاب التلميذ . فالمدرس لا يحتاج الى معرفة المادة المراد تدريسها وحسب ولكن عليه أيضا أن يعرف كيف يقدم هذه المادة الى التلاميذ ، وكيف يتأكد من أن تدريسه قد أفاد الطلبة فعلا وانهم قد تعلموا وأتقنوا كل ما أراد أن يعلمهم اياه . وهو يحتاج بالإضافة الى ذلك الى طريقة يقيم بها عمله كمدرس ، وهذه الطريقة الأخيرة هى ما تعرف باسم الاختبارات وهى جزء هام ضرورى فى العملية التعليمية لأنها تساعد المدرس على معرفة مدى تقدم الطلبة فى تعلمهم للغة الأجنبية التى يقوم بتدريسها ، وهى تعينه على تبين درجة نجاحه فى تدريب طلبته على المهارات اللغوية وتحديد المواضع التى تشكل صعوبة خاصة من الناحية اللغوية فيستطيع بذلك أن يدرس أسبابها ويعمل على إزالة هذه الأسباب .

والاختبارات بالإضافة الى ذلك تساعد المدرس على معرفة الطلبة المتخلفين فيستطيع أن يراهم رعاية خاصة تناسب مع قدراتهم واستعداداتهم . ولا يخفى علينا ما للاختبارات من أهمية فوق ذلك كله ، فهى تتيح للمدرس الفرصة لمقارنة مدى التقدم الذى يحوزه الطلبة فى الفصول المختلفة والاستفادة من هذه المقارنة .

أما المدرس . فان اعداده يجرى الآن في كليات المعلمين داخل الجامعة . وتهتم كليات المعلمين بأعداد المدرس في المادة والطريقة ولا يقتصر اعداد المعلمين على هذا الحد بل ان المدرس يحضر الكثير من البرامج التدريبية والتجديدية أثناء العام الدراسي وفي العطلة الصيفية كذلك والغرض من هذه الدراسات هي ان يقف المدرسون على أحدث ما وصلت اليه طرق تدريس المواد المختلفة .

ونعود فنقول ان النتيجة بعد هذا كله واحدة تكاد لا تتغير فالتقدم طفيف في مدى تحصيل التلاميذ . اذ ان المدرسين ، يقبلون على هذه البرامج متحمسين ، ويشتركون في المناقشات ، ويستفيدون فائدة كبرى ولكنهم - وهذه حقيقة يجب ان نوليها عناية كبرى - لا يطبقون من الآراء الجديدة والأساليب الحديثة الا القليل النادر . وهذه الحقيقة يعرفها المفتشون ويعرفها المدرسون الأوائل ويعرفها الموجهون والمحاضرون في جميع البرامج التدريبية التي تنظمها ادارة التدريب بوزارة التربية والتعليم . . .

وهنا نتساءل عن السبب في هذا الفاقد الذي يتبدد في الطريق من البرامج التدريبية الى حجرة الدراسة . ما هذا التناقض العجيب بين اقتناع المدرسين بأهمية الطريقة السمعية الشفوية المتبعة في تدريس اللغة الانجليزية أو المفروض ان تتبع في تدريس هذه اللغة وبين عدم تطبيقها التطبيق الصحيح في حجرة الدراسة ؟ لا شك ان هناك أسبابا كثيرة لذلك منها ازدحام الفضول وطول المنهج وصعوبة المادة والارهاق الذي يعانيه المدرسون نتيجة لكثرة عدد الحصص التي يقومون بتدريسها ذلك ان نصاب المدرس في المرحلة الاعدادية يصل الى أربعة وعشرين حصة أسبوعيا ، ولا شك أن هذا الجهد وما يصاحبه من أعباء الأعمال التحريرية والاشتراك في مختلف النشاط المدرسية له أثره السيء على عدم الالتزام بحرفية الطريقة السمعية الشفوية .

ولكن هناك سبب آخر يفوق جميع الأسباب السابقة من حيث تأثيره على انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في دراسة اللغة الانجليزية ، ونقصد به الامتحانات بوضعها الحالي . ان الامتحانات هي التي تحدد طريقة التدريس ، اذ من بين المدرسين من لا يدخل في اعتباره نوع الامتحان وطبيعة الأسئلة وكيفيةها عند قيامه بالتدريس . ان الامتحانات هي السبب الاساسي في عدم التزام مدرس اللغة الانجليزية في المرحلة الاعدادية بالطريقة السمعية الشفوية .

وعلاج هذه المشكلة يعتمد في المقام الأول على تعديل امتحانات اللغة الانجليزية في المرحلة الاعدادية بحيث تقيس المهارات المراد تعليمها للطلبة في هذه المرحلة . وكلنا نعلم المهارات الأربع الضرورية لتعلم اللغة الأجنبية وهي الفهم والكلام والقراءة والكتابة . فما هي الأمور التي يجب أن تقيسها اختبارات اللغة الانجليزية في المرحلة الاعدادية . ان اختبارات هذه المرحلة لا بد أن تهدف الى قياس الأمور التالية :

١ - الأصوات الأساسية فى اللغة الأجنبية التى يتعلمها الطلبة أو بمعنى أصح الوحدات الصوتية الأساسية من حيث مقدرة الطلبة على تمييز هذه الأصوات والنطق بها ، ولا سيما الأصوات التى تتميز بصعوبة خاصة نظرا لعدم وجود نظائر لها فى لغة الطلبة القومية أو لعدم مطابقتها لما يشابهها من أصوات تلك اللغة .

٢ - الأنماط اللغوية التى تعلمها الطالب حتى وقت الاختبار .

٣ - الصيغ والتصريفات التى تعلمها الطالب ولا سيما فى المواضع التى تتعارض فيها صيغ وتصريفات الوحدات اللغوية فى اللغة الانجليزية مع ما يقابلها فى لغة الطلبة القومية .

٤ - قدرة الطلبة على القراءة وفهم ما يقرأون وذلك فى حدود الانماط اللغوية التى تدربوا عليها التدريب الكافى .

ان الاختبار اللغوى الجيد يجب أن يدخل فى اعتباره المهارات الأساسية الأربع بالإضافة الى مواضع الصراع اللغوى بين اللغة التى يتعلمها الطالب ولغته القومية . هذا الى جانب التأكد من أن كل سؤال يشتمل عليه الاختبار يجب أن يقيس حقيقة لغوية واحدة : بمعنى ألا يكون الغرض من أحد الاسئلة قياس التهجية وترتيب الكلمات والبناء اللفظى والترقيم فى آن واحد ؛ بل يجب أن يخصص سؤال منفصل لكل ناحية من هذه النواحي اللغوية مادام الطلبة قد درسوها ومرتروا عليها التمرين الكافى .

والاختبارات التى تعطى للطلبة ليست كلها من نوع واحد : فهناك الاختبارات اليومية التى يبدأ بها المدرس درسه ليتأكد من معرفة التلاميذ لما سبق لهم دراسته . ان هذه الاختبارات تكون جزءا مما يعرف فى العملية التعليمية بالهضاب التعليمية التى يترىث عندها المدرس لمعرفة مدى التحصيل الفعلى للتلاميذ وهذا النوع من الاختبارات هو ما يطلق عليه اسم "Quizzes"

وهناك نوع آخر من الاختبارات يعرف باسم الاختبارات النهائية التى تقيس مدى ما حصله التلاميذ فى فترة من الزمن قد تكون شهرا أو شهرين أو أكثر من ذلك كأن تشمل ما درسه التلاميذ فى عام أو أكثر من عام . والفرق الأساسى بين هذه الاختبارات وبين الاختبارات اليومية التى سبق الإشارة إليها هو فرق فى الكم لا فى الكيف ؛ فالاختبارات اليومية لا تستغرق من الوقت أكثر من عدة دقائق بينما الاختبارات النهائية قد تطول فتصل مدتها الى ساعة أو ساعتين .

والى جانب هذين النوعين من الاختبارات توجد الاختبارات التعليمية وهى المعروفة باسم Teaching Tests بمعنى انها تهدف الى التعليم أكثر مما تهدف قياس مدى التحصيل وان كان التحصيل يأتى ضمنا أثناء محاولة التأكد من

أن التعليم قد تم فعلا . وهذا النوع من الاختبارات يعتبر ذو أهمية خاصة في تعليم اللغات حسب الطريقة السمعية الشفوية . ويستعين المدرس بهذه الاختبارات طوال العام بل هو يستخدمها كل يوم ، وفي كل درس لأنها الوسيلة الوحيدة التي يطمئن عن طريقها أن ما درسه قد رسخ فعلا في عقول التلاميذ . والمدرس عند استخدام هذه الاختبارات يجب ألا يترك التلاميذ وشأنهم يحاولون الإجابة على الأسئلة ، بل يتحتم عليه أن يعطي الطلبة الإجابة الصحيحة وبذلك يعرف الطالب أن كانت إجابته صوابا أم خطأ . وهكذا يعرف المخطيء نوع الخطأ ويتأكد من الصواب ، بينما يشعر الطالب المصيب بالرغبة في تحقيق نجاح أكبر لأن إجابته الصحيحة تعتبر تعزيزا يساعده في عملية التعلم .

وإذا نظرنا إلى الاختبارات التي نستخدمها في مدارسنا في المرحلة الإعدادية نجد أنها في معظمها أن لم تكن كلها من النوع التقويمي الذي نحاول عن طريقه تسجيل مدى تحصيل الطلبة دون الالتفات إلى مدى التفكير في مجرد الاستعانة بالاختبارات التعليمية التي يجب أن تستخدم في طريقة التعليم السمعية الشفوية . وهذه الاختبارات سواء القصير منها الذي يعطي الطلبة في أول كل حصة أو آخرها ، أو الطويل الذي يعطي للطلبة كل شهر أو كل فصل دراسي أو في نهاية العام : تهدف إلى معرفة الناجحين والراسخين ، وهي تنصف إلى جانب ذلك بعدم الرونة لأنها لا تتغير أبدا ، بل هي ذات شكل واحد ثابت . وامتحانات اللغة الانجليزية في المرحلة الإعدادية بسنواتها الثلاث من هذا النوع الثابت الذي لا يتغير أبدا ، بل هي ذات من الأسئلة التي قد يصل عددها في بعض الأحيان إلى سبعة أو ثمانية أسئلة لا تخرج في مجموعها عن هذه الأنواع :

- ١ - اكتب مرادف الكلمات الآتية في اللغة الانجليزية .
- ٢ - اكتب مرادف الكلمات الآتية في اللغة العربية .
- ٣ - اقرأ القطعة الآتية وأجب على الأسئلة التي تليها .
- ٤ - أجب عن هذه الأسئلة (وهي أسئلة تدور حول الموضوعات والقصص التي درسها الطالب في الكتاب المدرسي) .
- ٥ - املأ الفراغات الآتية مستعينا بالكلمات المذكورة .
- ٦ - كون جملا مستخدما الكلمات الآتية .
- ٧ - ضع الكلمات التي بين أقواس في صيغتها الصحيحة .
- ٨ - كون أسئلة يمكن الاستفسار بها عن الإجابات التالية .
- ٩ - حول النفي إلى الاستفهام (أو المفرد إلى الجمع) .
- ١٠ - اكتب عكس الكلمات الآتية .
- ١١ - أكمل الجمل الآتية .
- ١٢ - اكتب بخط جميل العبارة أو العبارات التالية . . .

• ان دراسة أى امتحان من هذه الامتحانات لتكفى لبيان نواحي القصور فيها .

ونجمل عيوبها فيما يلي :

أ - أن المهارات السمعية الشفوية قد أغفلت تماما بالرغم من أن الطريقة المفروض أن يتبعها المدرس فى المرحلة الاعدادية هى الطريقة السمعية الشفوية .

ب - يقتصر الاختبار ، أيا كان ، على المهارات القرائية والكتابية .

ج - تهتم هذه اختبارات بالمفردات دون التعبيرات ، أو بعبارة أخرى تهتم بالكلمات دون البناء اللغوى على مستوى الجملة .

د - تساعد هذه الاختبارات على استخدام طريقة الترجمة فى التدريس .

هـ - تفتقر هذه الاختبارات الى الاقتصاد فى الوقت والجهد ذلك انها تختبر أكثر من شىء واحد فى وقت واحد .

و - تعطى هذه الاختبارات للطالب فرصة للحدس والتخمين اذ أن كثيرا من الاجابات الصحيحة يأتى اعتباطا دون أن يكون نتيجة لعادات لغوية صحيحة قد رسخت وتكونت ، ودون أن يكون نتيجة لتفكير صحيح .

ز - صيغة الأسئلة لا تقسم فى معظم الحالات بالوضوح ؛ بل هى غالبا ما تكون غامضة تقبل أكثر من معنى واحد مما يوقع الطالب فى حيرة عندما يحاول الاجابة .

ح - تغفل هذه الاختبارات مواطن الصراع اللغوى بين اللغة الانجليزية واللغة العربية ...

ولا يخفى على أحد ما لهذه الاختبارات من أثر مدمر على طريقة التدريس فالمدرسون معذورون لأنهم مكلفون بأن تكون نتائجهم جيدة بل ممتازة وهم لذلك لا يفكرون فى شىء سوى الامتحان الذى أصبح غاية فى ذاته وليس مجرد وسيلة للوقوف على مدى التحصيل الفعلى . المهم بالنسبة لكل مدرس أن ينجح الطلبة بأى ثمن وبأى طريقة ، ولا شك أن الاعداد للامتحان هو أقصر السبل الى ذلك .

ونجمل أثر هذه الاختبارات فيما يلي :

١ - تؤثر هذه الاختبارات على طريقة التدريس فيهتم بها المدرس أكثر من اهتمامه بتدريس « جميع » المهارات اللغوية . ان المدرس يهتم بمهارتى القراءة والكتابة ويكاد يهمل تماما مهارتى الفهم والكلام عند استخدام اللغة استخداما شفويا .

٢ - يهتم الطلبة بالنواحي التى يكثر تواردها فى هذا النوع من الاختبارات فهى معروفة ومحددة ، وكلنا يعرف جيدا أن الكثير من الطلبة يجتاز

هذه الامتحانات دون أن يكون ملما باللغة التي يتعلمها الالمام الصحيح .
٣ - تهمل هذه الاختبارات المهارات السمعية والشفوية ويتضح هذا في السلوك الكلامي لكل من المدرس والتلميذ لأن الاهتمام الأول لكل منهما ينصب في المقام الأول على الامتحان وليس على اللغة كلفة .

٤ - يهتم المدرسون اهتماما بالغا بالقواعد اللغوية فيدرسونها ويحفظها الطلبة عن ظهر قلب ويرددونها كاللبغاوات ولكنهم لا يعرفون كيف يطبقونها ، وهم معذورون في ذلك لأن العادات اللغوية اللازمة لاستخدام اللغة استخداما صحيحا لم تعط العناية الواجبة .

وعلى ذلك فيمكننا القول ان الاختبار اللغوي الصحيح يجب ألا يثقل أى مهارة من المهارات اللغوية الأربعة التي أشرنا إليها آنفا . كما يجب أن يقيس الاختبار كل مهارة من هذه المهارات الأربعة على حدة ، ثم يقيسها مع غيرها من المهارات ، بمعنى أن نقيس القدرة على الفهم مثلا ، ثم نقيس القدرة على القراءة والفهم ثم الفهم والكلام ، ثم الفهم والقراءة والكلام والكتابة وهكذا ...

وهن الأمور التي يجب ألا تغيب عن بالنا عند تعرضنا لطريقة الاختبارات عند التدريس بالطريقة السمعية الشفوية الدراسات المقارنة اللغوية منها والخصارية . فهذه الدراسات المقارنة لها أهمية كبرى في الاختبارات التعليمية لأنها تمكن الممتحن من أن يركز على مواطن الصراع اللغوي والثقافي بين اللغة الانجليزية واللغة العربية التي يتحدث بها الطلبة . ولنتعرض الآن لطريقة اختبار مهارة الفهم (فهم اللغة) :

أولا : اختبار مدى تمكن الطلبة من التمييز بين أصوات النسب الصوتي للغة التي يتعلمونها :

وفي هذه الاختبارات يطلب المدرس من الطلبة كتابة رقم (١) عند سماع كلمة تمثل أحد أصوات النسب الصوتي للغة الأجنبية التي يتعلمونها وليكن صوت / i / مثلا أو رقم (٢) عند سماع كلمة تحتوى على صوت آخر وليكن صوت / e / . ثم يقوم المدرس بنطق عدد من الكلمات التي تحتوى على هذين الصوتين بقصد التأكد من قدرة الطلبة على التمييز بينهما . ويقوم الطلبة بعد سماع كل كلمة بكتابة الرقم الدال على الصوت الذي تحتويه الكلمة . فاذا نطق للمدرس كلمة bit مثلا يكتب الطالب رقم (١) واذا نطق كلمة bet يكتب الطالب رقم (٢) وهكذا بالنسبة للكلمات التي يرى المدرس استخدامها في مثل هذا الاختبار مثل هذه الكلمات sit, set, will, well, lit, let وليست طريقة الأرقام هذه هي الطريقة الوحيدة لقياس هذه الناحية اللغوية فهناك طريقة الاملاء وطريقة ازدواج الكلمات المتشابهة أو التي يختلف أحدها عن الآخر في وحدة صوتية واحدة والتي يقوم المدرس بنطق كل زوج منها

ويطلب من التلاميذ كتابة كلمة same اذا كانت الكلمتان متطابقتين صوتا أو كلمة different اذا كانتا مختلفتين . وهناك بالإضافة الى ذلك طريقة التعرف على الصور والكلمات كأن يرى التلميذ صورة بها رسمان أحدهما لصندوق والأخرى لعدد من الكتب ويقول المدرس Point at the books فيحدد الطلبة الصورة المناسبة وهكذا يستطيع المدرس أن يتأكد اذا كان الطلبة يميزون بين أصوات الحركة في كلمتي books, box .

ثانيا : اختبار مدى تعلم الطلبة لقواعد اللغة :

ويكون ذلك عن طريق استخدام مثير لغوي وتوقع استجابة حركية كأن يقوم المدرس بإصدار أمر مثل Go to the door فاذا استطاع التلميذ أن يستجيب ويذهب الى الباب فان هذا دليل على فهمه للغة . وقد يكون اختبار معرفة الطلبة للغة عن طريق استخدام الصور كأن يرى التلاميذ صورتين أحدهما تمثل رجلا يجرى وراء كلب والأخرى لكلب يجرى وراء رجل ويقول المدرس The dog is running after the man فاذا استطاع الطلبة أن يحددوا الصورة الصحيحة فان معنى ذلك انهم يدركون المعنى اللغوي لترتيب الكلمات في الجملة وهو أمر على جانب كبير من الأهمية في اللغة الانجليزية . . .

ثالثا : اختبار مدى معرفة الطلبة لفردات اللغة :

ويكون هذا أيضا عن طريق استخدام المثير الكلامي وتوقع كلمة معينة ينطق بها التلميذ كأن ينطق المدرس ثلاث كلمات مثل short, long, weak ويسأل التلميذ عن عكس كلمة strong فاذا عين التلميذ الكلمة الصحيحة كان معنى ذلك أنهم يعرفون معنى الكلمات . . .

ولا تقتصر الاختبارات الموضوعية على قياس قدرة التلاميذ على فهم اللغة بل تتعدى ذلك الى اختبار المهارة الكلامية أي القدرة على استخدام اللغة الأجنبية في التعبير . والواقع أن تعلم اللغة الأجنبية لا يمكن أن يتم أو يحقق الغرض منه دون أن يكون الطالب قد أتقن الكلام بها . وقياس هذه المهارة يعتبر مسألة أصعب بكثير من مهارة فهم اللغة عند سماعها أو عند قراءتها . غير أن المشتغلين بتعليم اللغات قد استطاعوا التعرف على بعض الأساليب لاختبار هذه المهارة وذلك بالاستعانة بأجهزة التسجيل الصوتي فيسأل المدرس سؤالا مثل what's your name ? أو مثل what grade are you in ? فيقوم التلميذ بالإجابة وتسجل اجابته اليكترونيا وهكذا يمكن معرفة مدى اتقانه للتحدث باللغة الانجليزية في الحدود التي تعلمها . والمعمل اللغوي يعتبر أحدث بل وأنجح الوسائل التي تستخدم في قياس قدرة الطالب على التعبير . فيمكن مثلا أن يطلب الى التلميذ الاستماع الى جملة خبرية مثل This is a book ثم يبين له المدرس كيف يحولها الى سؤال عن طريق تغيير ترتيب الكلمات فتصبح Is this a book ? ويقوم الطالب بعد ذلك بتحويل كل جملة خبرية

يسمعا الى جملة استفهامية وهكذا يمكن اختبار قدرته على استخدام اللغة
فى ناحية من نواحي البناء اللغوى .

أما اختبار المهارة القرائية فى المرحلة الأولى من تعلم اللغة فىكون بأن
يقدم للطالب عددا من الجمل التى سبق له دراستها وأتقن معرفتها سماعا
ونطقا ويطلب منه قراءتها . ومن الطرق المتبعة أيضا استخدام الصور ، فىرى
الطالب صورة لطالب يكتب وتحت الصورة يظهر هذا السؤال مثلا :
what's this boy doing ? ويتلو السؤال عدد من الاجابات مثل
He is drinking, He is eating, He is writing. وعلى الطالب أن يقرأ
السؤال ثم يختار الاجابة التى تناسب الصورة التى يراها . والطالب لن
يستطيع أن يفعل ذلك الا اذا كان قد قرأ السؤال وفهمه وقرأ الاجابات كلها
وفهمها . وعندما يتقن الطالب هذه المهارة فانه يكون مستعدا لقراءة قطع أطول
والاجابة عن عدد من الأسئلة عليها .

أما اختبار مهارة الكتابة فىكون أولا بمحاولة محاكاة الكلمات بالمرور
فوقها بالقلم أولا ثم بتقليدها حتى اذا أتقن الطلبة طريقة كتابة الحروف أمكن
اختبار مدى سرعتهم فى الكتابة وذلك بأن يطلب اليهم كتابة عدد من الجمل فى
وقت محدد مع مراعاة الدقة فى رسم الحروف .

ومما لا شك فيه أن الاهتمام بهذه النواحي اللغوية الأساسية وضرورة
قياسها فى كافة الاختبارات بالمرحلة الاعدادية يضمن لنا النهوض بمستوى
اللغة الانجليزية فى هذه المرحلة ويحفز المدرسين على اتباع الطريقة السمعية
الشفوية لأنها وحدها الكفيلة بضمان تعليم المهارات اللغوية الأربع التى تنص
مناهج هذه المرحلة على ضرورة اتقانها . . .

البحث الميداني وتدريب المعلمين إتجاهات جديدة

للدكتور بحسن الفقى
كلية المعلمين - جامعة أسيوط

سأخصص الجزء الأول من هذا المقال للحديث عن تطور الحركة العلمية فى التربية والاتجاه الذى قام بالنسبة لاتاحة الفرصة للمعلمين وغيرهم من رجال التعليم للقيام بالبحث العلمى فى مقار عملهم مما أدى الى ظهور وتطور حركة البحث الميدانى .

- وفى الجزء الثانى سأبين العلاقة بين البحث الميدانى والبحث العلمى المعروف مبينا مميزات البحث الميدانى وعارضا للجدل المنهجى والنظرى الذى أثير ضد البحث الميدانى .

- ثم أبين فى نهاية المقال أهمية البحث الميدانى برنامجا للنمو المهنى للمعلمين .

تطور الحركة العلمية فى التربية /

يمكن تتبع تطور البحث الميدانى من خلال تطور ميدان التربية بصفة عامة . ولا شك فى أن تطور التربية يرجع الى تأثرها بالحركة العلمية أو بنمو حركة البحث العلمى من ناحية وبتطور علم ديناميات الجماعة من ناحية أخرى . ومع ذلك فحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك الكثيرون ومن بينهم بعض رجال التعليم غير مستعدين تماما لتقدير أهمية استخدام طرق البحث العلمى فى دراسة المشكلات التعليمية ...

ثم حدث تغير فى اتجاه الناس نحو استخدام طرق البحث العلمى لدراسة المشكلات التعليمية فى السنوات العشرين الأولى للقرن العشرين . ودخل علم النفس التجريبي الى ميدان التربية . وأخذت التربية بفروعها المختلفة تتحول الى علم تجريبي واحصائي . وأخذ الباحثون يقومون بأعداد أدوات للقياس ، وتطورت طرق جمع وتفسير البيانات . وفى هذه الفترة عرفت بعض القواعد الاحصائية واختبارات الذكاء وغيرها .

وفى الفترة من ١٩٢٥ الى ١٩٣٥ حدث تطور كبير فيما يتصل بالبحث العلمى . والحق ان البحث العلمى فى سنة ١٩٢٥ كان قد دخل فى كل

المجالات التربوية تقريبا . وفي السنوات الأخيرة أخذ بعض أساتذة التربية يناقشون ببطء استخدام نتائج البحوث العلمية لتغيير الممارسات التعليمية اعتقادا منهم بأنه وان كانت الأبحاث العلمية التي لا تنتج سوى الكتب والمقالات العلمية لها أهميتها ، الا أنها لا تكفى . وقد تساءل هؤلاء الأساتذة عما اذا كان المعلمون وغيرهم من الذين يشتغلون بالتعليم سيعيدلون من خبراتهم اذا ما اطلعوا على نتائج الأبحاث التربوية ، وفي رأيهم أن المعلمين يتأثرون بها قليلا .

وقد أخذ هؤلاء الأساتذة يتحدثون عن « الهندسة التربوية » أو « البحث الميداني » وهم يقصدون به البحث الذي يتعلق بمشكلات معينة تقع في مواقف معينة بالمدرسة ويشرف على هذا البحث أعضاء هيئة التدريس ممن يواجهون المشكلات ويشعرون بها ولديهم الدافع للبحث عن حلولها . ويبدو أن احدي المميزات الواضحة هنا هو انه بينما يقوم المعلمون بتجريب طرق أفضل فان مركزهم ومكانهم في العمليات التعليمية سيتمكنهم من اختبار وتقويم النتائج واحداث التعديلات كلما دعت الحاجة .

تطور حركة البحث الميداني :

والواقع ان هذا الاتجاه لتشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث العلمية ليس جديدا ، فلقد قامت عدة جهود في هذا السبيل في العشرينات والثلاثينات من هذا القرن . ففي سنة ١٩٢٦ ألف Budette R. Buckingham كتابا بعنوان Research For Teachers وخصص الفصل العاشر منه للحديث عن المعلم باحثا . وكتب في المقدمة أن الهدف من الكتاب هو :

أولا : أن يعرض على المعلم بعض نتائج البحوث التربوية مما قد يستخدمه في عمله .

ثانيا : أن يوضح ان لدى المعلم فرصا كبيرة للبحث اذا استطاع استغلالها فسوف يطور أساليب التعليم بسرعة ويخلق الحيوية في عمله . وقد طالب المؤلف بأن يشترك نظار المدارس والمعلمون في القيام بالبحوث التربوية ولا يعتمدون فقط على الجامعات ومراكز الأبحاث .

وقد أشار المؤلف أيضا بأنه ليس من الضروري في هذا النوع من البحث أن تشتمل التجارب على جماعات ضابطة . وعلى الرغم من أنه جمع في كتابه بعض الاحصائيات ذات الفائدة للمعلمين وذكر بعض نماذج الامتحانات الحديثة وطرق تصنيف التلاميذ ومعالجة الفروق الفردية الا أنه لم يقترح ولم يبين كيف يقوم المعلمون بالبحث الميداني .

وجون ديوى رائد التربية الحديثة له فضل كبير في نمو الحركة للبحث الميداني . فقد كتب عن المعلم باحثا وكان يؤمن بأنه لا يمكن تجاهل جهود المعلم عند القيام بالبحوث التربوية . وأشار بضرورة اشتراك المعلم في دراسة المشكلات

التعليمية • وكان يقول بأنه من المستحيل أن تكون هناك مادة مناسبة لأعداد وضبط المشكلات التي يعالجها الباحثون بدون اشتراك إيجابي من جانب من يعملون في التعليم وكان ديوى يردد دائما بأن الممارسات التعليمية هي الامتحان النهائي لنتائج الأبحاث •

ومع ذلك فالفضل في استخدام اصطلاح البحث الميداني يرجع الى مصدرين أحدهما : هو John Collier رئيس لجنة شئون الهنود الحمر بأمريكا • وكان يمثل في كتاباته من ١٩٣٣ الى ١٩٤٥ جماعة من المهتمين بالتخطيط الاجتماعي • وكان يعتقد بأنه من حق المشرفين الذين يقومون بتنفيذ نتائج الأبحاث العلمية أن يشتركوا في الأبحاث بأنفسهم •

أما المصدر الثاني فهو ك • ليفين Kurt Lewin رائد علم النفس الاجتماعي والذي قام هو وتلاميذه بدراسة ديناميات الجماعة ومشكلات قيادته وقدرته الجماعة الانتاجية وتنظيمها ، وقد حاول أن ينتقل من الدراسات الوصفية للعلاقات الاجتماعية الى ما يمكن تسميته بالبحث الميداني للجماعات • وكان « ليفين » يقصد بالبحث الميداني ، البحث الذي يؤدي الى العمل الاجتماعي • واعتبر أي بحث لا ينتج سوى الكتب غير كاف •

وباحث آخر في ديناميات الجماعة وهو « هيربرت تيلين » أطلق على هذا النوع من البحث اسم « الهندسة الاجتماعية » أي فن استخدام القواعد العامة العلمية لحل مشكلات اجتماعية معينة • وقد شرح خصائص الهندسة الاجتماعية مبينا أن هدفها أحداث تغييرات مرغوب فيها في موقف معين عن طريق تصميم خطة وتنفيذها وتقويم النتائج • وهي تنفيذ خلال تفاعلات انشائية لجماعة من الناس على أن يوضع في الاعتبار مصلحة من تعنيهم التغييرات المراد إحداثها • ويمكن القول تبعا لتعريف « تيلين » بأن البحث الميداني في التربية هو عمل جماعة من المعلمين لحل مشكلة معينة في مدرسته معينة في بيئة معينة • ويتم البحث الميداني وفق الخطوات التالية :

١ - تقوم مشكلة في موقف معين بالمدرسة ، وفي الامكان دراسة هذه المشكلة دون أن نفصلها عن بيئتها ، ويصبح الموقف التعليمي هنا هو المعمل الذي توجد فيه الموارد الضرورية للبحث ، فالمدرسة تقدم فرصة طيبة للمعلم لدراسة المشكلات التعليمية على الطبيعة حيث يمكن له الحصول على البيانات وملاحظة التلاميذ وترتيب مقابلات شخصية معهم •

٢ - يقوم المعلمون بأنفسهم بهذا البحث يساعدتهم خبر أو خبراء في التربية • ويعمل الجميع فريقا متعاونًا • ويفسر البعض الاتجاه التعاوني على أساس أن المشكلات التعليمية تهم أعضاء هيئة التدريس وتمسهم • كما أن تجميع الخبرات المختلفة يزيد من درجة اتقان العمل • وعند تحديد المشكلة وجمع البيانات ستفيد الجماعة من وجهات النظر المتعددة ، كما يرى الأعضاء

الفروض المقترحة من زوايا متعددة • وبالإضافة الى ذلك فعند تطبيق الحلول المقترحة للمشكلة يمكن تقويمها تبعاً للخبرات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس •

٣ - يقوم المعلمون باستخدام نتائج البحث الميداني التي توصلوا اليها لحل المشكلات التعليمية وتحسين طرق التدريس حيث انهم هم الذين قاموا بأجراء البحوث وتوصلوا الى النتائج مما يدفعهم الى استخدامها بايمان وأحاساس أكثر مما لو كانت هذه الأبحاث من عمل رجال البحث في مراكز الأبحاث التربوية •

علاقة البحث الميداني بالبحث العلمي المعروف :
والسؤال الذي يجب أن يطرح هو ما علاقة البحث الميداني بالبحث العلمي المعروف ؟ وهل يمكن اعتبار البحث الميداني بحثاً علمياً هو الآخر ؟ •

والحقيقة أن البحث الميداني يتبع نفس الخطوات العلمية المعروفة والتي تشتمل على : ١ - الشعور بالمشكلة ٢ - تحديد المشكلة ٣ - فرص الفروض

٤ - اختيار الفروض ٥ - تطبيق النتائج الناجحة •

وعلى ذلك فالبحث الميداني يتبع الخطوات التالية :

أولاً : يتعرف المعلمون على المشكلة التي تهمهم •

ثانياً : يقوم المعلمون بصياغة الفروض بحيث تحتوي على هدف معين يمكن تحقيقه وطريقة معينة لتحقيق هذا الهدف •

ثالثاً : يختار المعلمون أو يبتكرون أدوات البحث •

رابعاً : يقوم المعلمون باختبار نتائج البحث ويحصلون على الأدلة ويحللون ويفسرون البيانات التي تؤيد النتائج ليقرروا ما اذا كانوا قد توصلوا الى الهدف ودرجة تحقيقه وليروا ما اذا كانت التعديلات في العمليات التعليمية أصبحت أو لم تصبح أفضل حتى يمكن تعميمها في المستقبل •

خامساً : يتوصل المعلمون الى تعميمات من الأدلة التي جمعت فيما يتصل بالعلاقة بين النتائج التي توصلوا اليها والهدف المراد تحقيقه •

سادساً : يستمر المعلمون في اختبار التعميمات حتى يتأكدوا من ثبوتها •

على أن الفرق بين البحث الميداني والبحث العلمي المعروف يظهر في تعميم البحث العلمي على أساس أن تمتد وتطبق نتائجه على جماعات أخرى بينما يصمم البحث الميداني لخدمة جماعة معينة ويرتبط بهذا أن الموقف يضبط في البحث العلمي وتستبعد منه المتغيرات ، بينما في البحث الميداني يوجد الكثير من المتغيرات في أوجه النشاط المدرسي •

غير أن انصار البحث الميداني يدافعون عنه على أساس أنه لجهود الباحث الميداني غرض مختلف عن الباحث العلمي المعروف . فالباحث الميداني لا يهتم بإضافة حقيقة جديدة الى جسم المعرفة التربوية التي تظهر في المجالات العلمية . وإنما يهتم الباحث الميداني بتحسين الممارسات التعليمية في المدرسة التي يعمل بها ، فهو يقوم بالبحث حتى يمكنه أن يؤدي عمله بطريقة أفضل .

بل يشير أنصار البحث الميداني الى بعض المميزات التي تميزه : وأهمها في رأيهم هو دافعيته واستمالته لهيئة التدريس بأية مدرسة لتحسين الممارسات التعليمية الى أقصى ما يمكن أن تصل اليه في ضوء التجربة الميدانية . ولتوضيح ذلك نقول بأن المعلم في البحث الميداني يتعلم عن طريق العمل أو يتعلم ويعمل في نفس الوقت . ولا يعنى ذلك أنه لابد لنا من أن نتعلم كل شيء عن طريق تجربته . غير أن استخدام نتائج البحث الميداني في الموقف المحلي سيكون أكثر مما لو سماع المعلم عن نتائج البحث أو قرأ عنها في التقارير والمجلات التربوية .

ويقودنا هذا الى نتيجة أخرى وهي أن البحث الميداني يستطيع أن يقوم بالكثير لتحسين الخدمات التعليمية في مدرسة معينة في بيئة معينة على أساس أن الكثير من المشكلات المحلية تتأثر بكثير من العوامل المحلية مما يؤدي الى ضرورة معالجتها في نفس البيئة . ولا شك في أن ديناميات الموقف المحلي ستكون عاملاً قوياً مساعداً للحصول على نتائج طيبة .

الجدل المنهجي والنظري ضد البحث الميداني :

وعلى الرغم من المميزات التي تميز البحث الميداني إلا أن كثيراً من الجدل المنهجي والنظري قد أثر ضد البحث الميداني :

والنقد الأول : الذي يوجه الى البحث الميداني هو أن المعلمين والنظار قد لا يعرفون الأساليب الأساسية للبحث العلمي وكيف يطبقونها . غير أنه يرد على هذا النقد بأن من واجب معاهد إعداد المعلمين أن تعرف طلبتها بأساليب البحث العلمي .

والنقد الثاني : الذي يوجه هو ان البحث الميداني يحتاج الى القيادة المدربة . فما الذي يحدث اذا افتقرت مدرسة الى هذه القيادة ؟ ويرد على ذلك أيضاً بأن مستوى أعداد القيادات المختلفة في المعاهد التعليمية قد تحسن كثيراً في السنوات الأخيرة . وفي حالة عدم وجود القيادات المدربة ذات الكفاءة فمن الأفضل عدم القيام بأي بحث معين . وفي مجال الجدل النظري ضد البحث الميداني يثار هذا السؤال : ما الذي سيفعله المعلمون بعد أن يضعوا نتائج البحث الميداني موضع التنفيذ ؟ ويحس من يثيرون هذا السؤال بأن المعلمين سيكون لديهم من الأسباب ما يجعلهم يتجمدون علمياً وخاصة في السنوات التي تلي

اجراء أحد البحوث الميدانية على أساس أنهم قد قاموا بهذا البحث بأسلوب علمى موضوعى ومن ثم فلا داعى لمزيد من الأبحاث أو لتطبيق نتائج بحوث أخرى . . .

بل ويتساءل بعض النقاد عما يمكن أن يحدث اذا ما نقل معلم من مدرسة الى أخرى . هل يستطيع أن يطبق نتائج بحث ميدانى أجرى فى مدرسة معينة وعلى طلبة لهم ظروف ومميزات معينة لأنهم يعيشون فى بيئة وظروف معينة على طلبة فى مدرسة أخرى ؟

ويرد على ذلك بأنه من الضرورى فى ضوء تطورات التربية الحديثة العمل على استقرار المعلمين لسنوات معينة فى المدارس التى يعملون بها . وعندما ينتقل معلم من مدرسة الى أخرى فإنه لا داعى لأن يحاول تطبيق نتائج بحث ميدانى أجرى فى مدرسته الأولى . وعلى أن مثل هذا المعلم سيكون قد اكتسب ولا شك الكثير من الاستبصارات نتيجة اشتراكه فى البحث الميدانى مما يفيد فى عمله فى المجالات التعليمية المختلفة وفى كل مدرسة يعمل بها .

ويخشى البعض من أن يستغنى المعلمون اذا ما اتسع نطاق أبحاثهم الميدانية عن الأبحاث العلمية التقليدية التى تجريها مراكز الأبحاث والجامعات ، غير أن هذا النقد لا مدخل له فى الواقع لان الأبحاث الميدانية لا تقوم بحل المشكلات التعليمية . ولذلك سيحتاج المعلمون الى استخدام نتائج الأبحاث التى تجريها مراكز الأبحاث العلمية المختلفة .

استخدام البحث الميدانى فى المدارس :

وأرى استخدام البحث الميدانى وسيلة من وسائل حل بعض المشكلات التعليمية التى تواجه المعلمين فى المدارس المختلفة . فضلا عن أن استخدام البحث الميدانى فيه تطبيق للأسلوب العلمى فى مواجهة المواقف المشكلة التى تواجه المعلمين من حين لآخر فانه سيطور عمليات التعليم والعلاقات الانسانية فى المدارس المختلفة . كما أن استخدام البحث الميدانى سيشجع المعلمين على الاطلاع ومحاولة اللحاق بالتطورات التعليمية .

ولذلك فالبحث الميدانى يوثق الصلة بالبحث العلمى المعروف ولا يؤدى الى أهمال تطبيق نتائجه . والبحث الميدانى بذلك يساعد على النهوض المهني المستمر للمعلمين .

واستخدام البحث الميدانى بنجاح يحتاج الى الخطوات التالية :

١ - ضرورة اهتمام معاهد اعداد المعلمين بتدريس مناهج الاحصاء التعليمى والقياس لطلبتها . ويجب الا تدرس هذه المقررات بطريقة نظرية أو بمعزل عن المشكلات التعليمية . وانما يجب أن تدرس هذه المناهج بطريقة عملية وتساعد على ادراك الطلبة لأهميتها فى حل المشكلات وطرق استخدامها فى الأبحاث التعليمية .

٢- ضرورة تنظيم البرامج فى الأحصاء التعليمى وأسلوب البحث العلمى للمعلمين الذين يعانون نقصا فى أعدادهم التربوى فى هذه المجالات .

٣ - البدء فى تطبيق أسلوب البحث الميدانى فى بعض المدارس ثم تعميم هذا الأسلوب فى المدارس الأخرى اذا ما ثبت إمكان القيام به فى الظروف العادية للمدارس .

٤ - طبع نتائج الأبحاث الميدانية فى منشورات أو دوريات توزع على المعلمين فى مدارسهم من حين لآخر حتى يمكنهم تتبع ما يحدث فى المدارس المختلفة من مشكلات ، وكيف أمكن لزملائهم فى هذه المدارس معالجة هذه المشكلات .

وفى تبادل هذه المنشورات والدوريات فى إثارة التفكير فى المشكلات التعليمية واكتساب الكثير من الاستبصارات التى قد تفيد المعلمين فى ممارستهم اليومية .

معوقات الكيف في مجال التعليم الابتدائي

للسيدة سعاد محمد محمود

مديرة الجزيرة التحضيرية بالزمالك

في معرض حديث عابر مع أحد رجال التربية والتعليم عن أسباب النكسة الأخيرة قال ان المسئولية تقع بالدرجة الأولى على المدرسة الابتدائية بالذات ، فهي أساس البنیان التربوي ، ولا يمكن لهذا البنیان أن يرتفع شامخا صلبا قويا الا بأساس متين مسلح بكل مقومات التربية من صحة جسمية وذهنية ونفسية وخلقية واتجاهات سليمة نحو المجتمع الذي نعيش فيه ونحيا من أجله . ثم استطرد وقال : اننا بكل أسف قد ضحينا بجيل بأكمله سعيا وراء الكم لا الكيف وعذرنا في ذلك أننا نواجه في بداية كل عام بأعداد ضخمة من الأطفال في السادسة من عمرهم فنركز كل جهدنا وطاقتنا في البحث عن وسائل إيجاد أماكن لهم حتى أصبحت الفصول مكتظة ، لا مجالات بها للنشاط الدراسي والنمو السليم

وهذا الرأي فيه شيء من المبالغة اذ ليس من المعقول أن يعزى كل نجاح أو اخفاق في حياتنا الى المدرسة الابتدائية وحدها ، ذلك لأن هناك عوامل أخرى مؤثرة في الأفراد كما هي مؤثرة في الجماعات . لكن مما لا شك فيه أيضا أن البيئة المدرسية هي أهم العوامل المؤثرة في التربية وفي بناء شخصية الجيل . وفي الوقت الحاضر تقوم بعض الهيئات المعنية بالتربية والتعليم في الخارج بأجراء المزيد من الأبحاث والتجارب في سلسلة المقارنات الطويلة بين الوراثة والقدرات المكتسبة من البيئة . والمعتقد أن نتيجة هذه الأبحاث تشير بصفة تكاد تكون قاطعة الى ترجيح كفة البيئة ، ولذا فان القائمين بها يركزون أهمية كبيرة على توفير امكانات تبعت على الاثارة والنشاط الذهني والخلق من سن مبكرة . فاذا كان الاهتمام بالبيئة قد بلغ هذا الحد جاز لنا بل تحتم علينا أن نلقى نظرة فاحصة صريحة على مدارسنا الابتدائية ونحاول أو نكشف الرؤية وسط هذا الزخام الهائل فيها ثم نسأل أنفسنا هذا السؤال - الى أين المصير ؟ والاجابة ليست سهلة فنحن على علم تام بمشاكلنا في بلد نام متطور كبلدنا أمامه مسئوليات جمة واحتياجات هائلة في كل ميدان من ميادين التنمية لرفع المستوى الاقتصادي حتى يرتفع بالتالي مستوى الخدمات وعلى رأسها التعليم . اننا نجحنا في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص وأصبحت الجامعات والمعاهد العليا تستوعب سنويا أعدادا ضخمة من الطلبة

والطالبات الى حد أن نسبة التعليم العالى عندنا تفوق غيرها فى البلاد المتقدمة كبريطانيا مثلا . ولكن ماذا عن الكيف ؟ وكم منا صدم وما زال يصدىم بحقائق مؤلمة عن قصور المستوى الثقافى لطلبة الجامعات وضعف مستوى البحوث فيها ، وكم منا صدم أكثر بظاهرة التواكل وعدم المبالاة والسعى لبلوغ الهدف من أقصر الطرق وأسهلها . ومن الحقائق المعروفة أيضا أن بلدنا لا تنقصه الكفايات فى الميدان التربوى على المستوى العالى للتخطيط وتشهد لنا المؤتمرات الدولية بالاسهام الايجابى فى المناقشات والبحوث المقدمة . ولكن من المدهش والمؤسف أن هناك هوة سحيقة تفصل بين مستوى التخطيط ومستوى التنفيذ فى المدرسة الابتدائية بصفة خاصة .

وإذا كان الوقت قد حان للدخول فى موضوع المعوقات فى الكيف ففى تقديرى أن أهم هذه المعوقات هى أننا مازلنا نعانى من مركب نقص الطبقية فى التعليم وأنه على الرغم من أن الكثير من رجال التربية يسلمون بل ويصرحون بأهمية الأساس فى القاعدة التعليمية فإنهم مازالوا من الناحية العملية يضعونه فى مرتبة أقل من غيره من المراحل التعليمية وبالتالى يولونه أهمية أقل ، ومازال مجتمعنا كله ينظر الى التعليم الابتدائى وعلى القائمين به بصفة خاصة نظرة غير جديرة بالاحترام الكافى . والناس معذورون فى هذا لعدة أسباب أهمها ، بالنسبة اليهم : ضعف المستوى فى التعليم به ، وإذا كانت بعض المدارس تحصل على نتائج مشرفة فإن ذلك يرجع لسببين :

أولهما : أنه قد يكون بهذه المدارس قلة من المعلمين القدامى ممن هم على مستوى أعلى فى التأهيل من الجدد .

وثانيهما : معروف لنا جميعا وهو « الدروس الخاصة » وقد أصبحت الغالبية العظمى من أولياء الأمور الذين يحرصون على مستقبل أولادهم يعتمدون اعتمادا كليا على « المدرسة المنزلية » بل اننى أعرف عن ثقة أن ناظرة إحدى المدارس الابتدائية جمعت أولياء أمور تلاميذ الفرقة السادسة وقالت لهم بصريح العبارة : لتلجأوا الى الدروس الخاصة إذا أردتم لأولادكم النجاح .. ولما كان المعلم هو العمود الفقرى بالنسبة للمدرسة فانى أضعه فى أعلى قائمة المعوقات فى التطبيق التربوى . ولست أدعى أن فى امكان المعلم وحده حتى ولو كان معدا كما ينبغى له أن يعد ، أن يتغلب على جميع المشاكل وهى كثيرة وسأشير إليها فيما بعد . ولكن لا جدال فى أنه إذا توافرت فيه صفات معينة أصبح فى امكانه أن يذلل الكثير من العقبات التى تعترض سبيل التطبيق فى المدرسة الابتدائية .

إذا : ما الصفات التى ينبغى أن تتوافر فى المعلم ؟ فى اجتماع لهيئة اليونسكو فى باريس منذ أسابيع قليلة ، للمناقشة فى اعداد المعلم للمرحلة الابتدائية - وكان مندوبنا فى هذا الاجتماع بصفته الشخصية لا الرسمية هو

الدكتور يوسف صلاح الدين قطب وكيل جامعة عين شمس الحالى والعميد السابق لكلية التربية : اتفقت آراء ٢٢ مندوبا يمثلون جميع مناطق العالم بمختلف فئاته من بلاد متقدمة الى بلاد نامية أو متأخرة : على الأسس التالية فى اعداد المعلم :

(١) ألا تقل درجة الثقافة العامة عن مستوى التوجيهية أو ما يماثلها فى البلاد الأخرى

(٢) أن يحصل على درجة تعادل بكالوريوس فى التربية .

(٣) أن تشتمل كليات التربية على أقسام للتخصص فى جميع مراحل التعليم وتترك حرية اختيار المرحلة للطالب عند الالتحاق وبذا يتساوى الجميع عند التخرج ويصبح كل منهم اخصائيا فى المرحلة التى اختارها .

(٤) أن يفسح أمام الجميع مجال الدراسات العليا فى التربية .

(٥) أن يتساوى جميع الخريجين فى الترقيات المادية .

هذه هى خلاصة المناقشات التى دارت عن اعداد المعلم والتى كانت الموافقة عليها باجماع الآراء ، فإذا ألقينا نظرة على الوضع فى بلادنا فماذا نرى ؟

منذ بضع سنوات مضت، تقرر فى مؤتمر للتعليم الابتدائى، رفع مستوى هذه المدرسة وذلك برفع عدد سنوات الدراسة فى معاهد المعلمين من ثلاث سنوات الى خمس سنوات بعد الاعدادية وهذا معناه أن مدرس المرحلة الابتدائية وهو مدرس فصل ، كان لبضع سنين مضت يتخرج وهو فى سن الثامنة عشرة فقط وكان ينتظر منه ابان وجوده فى المعهد أن يدرس تاريخ التربية وعلم النفس التربوى والطرق الخاصة .. ويهضمها كلها ويكون ملما بخصائص النمو ومراحلها كما يكون على مستوى ثقافى يؤهله لتدريس المواد المختلفة والاجابة عن أسئلة الأطفال واشباع رغبتهم فى المعرفة .

هذه بالطبع استحالة مادية اذ لا يمكن لمدرس فى الثامنة عشرة أن يكون على مستوى النضوج الكافى الذى يؤهله للإشراف على فصول مزدحمة بأطفال يختلفون فى المواهب والقدرات والبيئات وينتظر منه أن يفهمهم ويطبق عليهم النظريات التربوية وطرق التدريس التى تعلمها فى المعهد .

قد يقال ان المعلم الحالى وقد تخرج الآن بعد خمس سنوات فى المعهد أنضج بكثير من سابقه وان هذه خطوة فى سبيل التحسين . ولكنى أعتقد اعتقادا جازما ان التعليم الابتدائى سوف يظل على ما هو عليه ما لم يتغير نظرة وزارة التربية بالنسبة له - وهى النظرة التى أشرت اليها فيما سبق والتى تضعه فى أدنى المستويات بالنسبة للمراحل الأخرى - الأمر الذى لا يشجع الطلبة

المتفوقين فى الدراسة حتى ولو كانوا ميالين بطبيعتهم الى التدريس من التقدم الى معاهد المعلمين ويترك بطبيعية الحال الفئة ذات المجموعات الضعيفة تلتحق بهذه المعاهد على أنها مورد مضمون من موارد اكتساب الرزق !!

وهنا يأتى الحديث عن الأمر الثانى من المعوقات فى التطبيق وهى المرتبات الضئيلة التى يحصل عليها المعلمون : أكاد أسمع من يقول ان المعلمين فى جميع أنحاء العالم مغبونون ، هذا صحيح ولكن القياس مع الفارق حيث ان نسبة الغبن عندنا تبدو كبيرة عنها فى البلاد الأخرى . كما أنه حصل فى السنوات الأخيرة تعديل كبير فى مرتبات المعلمين مما قربهم الى حد ما من المهن الأخرى فى أنحاء كثيرة من العالم .

والمستوى المادى للمدرس غاية فى الأهمية فكيف ننتظر منه أن يكون مستريحاً نفسياً بما يجعل علاقاته طيبة مع تلاميذه ؛ وباله مشغول دائماً بنفقات العيش ؟ وكيف نطالبه بالظهور بالمظهر اللائق وهو عاجز عن تدبير ضرورات عيشه ؟ وكيف ننتظر منه أن يحل مشاكل تلاميذه وهو غير قادر على حل مشاكله الخاصة ومشاكل أسرته ؟ وأخيراً كيف ننتظر منه أن ينمى نفسه بالبحث عن طرق التحسين فى تدريسه بدون حوافز مادية ترفع من شأن المجد فى عمله ، وهو يرى ألا فرق بين من يعمل وبين من لا يعمل لأن مجال الترقية الى درجة أعلى بعيد وبعيد ؟

والمعوق الثالث هو بغير شك ازدحام الفصول بالتلاميذ ، ونظرة واحدة على أحد هذه الفصول تدعو الى الاشفاق على هؤلاء الأطفال الذين حرموا حقهم الطبيعى فى الحركة والنشاط والتعبير الحر . ومرة أخرى تلوح فى الأفق صورة معلم هذه المرحلة على صغر سنه ، وقلة نضوجه ، وضعف مستوى ثقافته ، وعدم خبرته المبنية على الملاحظة الكافية للأطفال ، وقصر الفترة التى قضاه فى التربية العملية ، فكيف نطالبه بالارتفاع الى مستوى هذه المشكلة وتقسيم فصله الى مجموعات من التلاميذ واعداد معينات التدريس المختلفة اللازمة لكل مجموعة ؟ كيف نطالبه بالتعرف على الفروق الفردية فى أطفاله ، والعمل على تنمية المواهب والقدرات الخاصة لكل منهم ، وهو مشغول بمحاولة حفظ النظام ؟

والمعوق الرابع هى المدارس ذات الفترتين ، فمن وجهة نظر الأطفال لا يمكن لمجموعة من المجموعتين أن تشعر بالملكية أو الانتماء لهذا الفصل ، اما عن القيام بأى طريقة من طرق النشاط فيه فهو أمر يكاد يكون مستحيلاً تحت هذه الظروف ، ومن العدل والانصاف أن نذكر ان مدارس الفترتين هى ضرورة اقتصادية تلجأ اليها بعض الدول عند الحاجة القصوى . . .

والمعوق الخامس مرتبط بالثالث والرابع بل هو مسئول عنهما ، وهو ما أصبح يطلق عليه بالانفجار السكاني وهو مشكلة المشاكل فى الوقت الحاضر بدون شك ، وسوف يتعذر علينا تحقيق أى تحسين يذكر والحالة على ما هى

عليه ولا بد من زيادة حملة التوعية وتوصيلها الى جميع المستويات حتى مستوى المدرسة الابتدائية !

أما المعوق السادس والأخير فهو مفهوم التطبيق التربوي نفسه - وفي هذا المجال أيضا هناك هوة سحيقة تفصل بين القادة وبين المنفذين - ففي السنوات الأخيرة بذلت جهود كبيرة في تجربة طريقة من طرق النشاط في المدرسة الابتدائية وهي طريقة « الوحدات الدراسية » وعقدت مؤتمرات في القاهرة والاسكندرية حضرها الكثير من رجال التربية بمختلف فئاتهم لدراسة مناهج المدرسة الابتدائية ومناقشة طرق التدريس فيها وقد اتفق الرأي على ما لطريقة الوحدات الدراسية من مميزات تفوق طرق النشاط الأخرى المعروفة كالمشروعات أو مراكز اهتمام التي يتوقف نجاحها على مدرس خبير يمكنه التوفيق بين ميول تلاميذه ومتطلبات المناهج الدراسية .

ذلك لأن الوحدات الدراسية تجمع مواد الدراسة في إطار متكامل مترابط حول موضوع الوحدة ، فهي منهج وطريقة في الوقت نفسه وهي تفي بحاجات التلميذ في كل سن وتوفر لهم النشاط المنشود والحصول على الخبرات المتكاملة - وقد تمخضت المؤتمرات عن ورش دراسية تم فيها عمل بعض الوحدات كما قامت إدارة التخطيط وإدارة التدريب في وزارة التربية بعمل مجموعة من الوحدات تدخل ضمن جميع ميادين الدراسة في المدرسة الابتدائية - وكل وحدة من هذه الوحدات عبارة عن كتاب للمدرس - تتضمن مقترحات كثيرة للنشاط تتيح له فرصة اختيار ما يناسب ظروفه منها ويوفر عليه الكثير من الجهد ومن التفكير والتحضير . وفي الوقت نفسه وهو الأهم ، يمكنه من تقديم مواد الدراسة المنفصلة في صورة خبرات مترابطة متكاملة لتلاميذه . . .

ومن الطريف أنه أتيح لي السفر الى إنجلترا في صيف عام ١٩٦٠ فحضرت دراسات صيفية في لندن نظمها هيئة فروبل لتربية الأطفال . وهناك انتهزت فرصة وجود جمع غفير من التربويين فتحدثت عن طريقة الوحدات الدراسية مع المقارنة بينها وبين الطرق الأخرى ، والاشادة بها على أنها أداة معينة في يد المدرس الحديث الخبرة . ثم عرضت فلما ثابتا عن إحدى الوحدات (مدرستي) كنت قد قمت بإعداده إبان وجودي بإدارة البحوث الفنية فقبول الحديث والفلم باهتمام بالغ حمل إحدى المحاضرات وكانت أستاذة في كلية من كليات التربية أن تصرح بأنها سوف تجرب هذه الطريقة مع طالباتها . . .

وأخيرا وليس آخرا أكرر أن المدرس الكفء هو معقد الرجاء في كل تقدم تربوي نرجوه في نهضتنا الحالية . . .

مقترحات جديدة لمنهج الرياضيات في المرحلة الأولى

د . وليد عبيد

ظل تدريس الرياضيات لزمان طويل يسير في ضوء فلسفة تنظر الى الرياضيات على أنها مجرد أداة ، فهناك مجموعة من المهارات والحقائق والعمليات الرياضية يحتاج اليها كل تلميذ من حيث أنها أداة المستقبل للعامل والمهندس ورجل الشارع . وتبعاً لذلك فإن تعليم الرياضيات لابد أن ينصب على اكساب التلاميذ هذه المهارات ، وطريقة التدريس المثلى هي التي تصل بالتلميذ في النهاية الى ذلك الهدف . وكرد فعل لنواحي القصور في هذا الهدف وتلك الفلسفة وللمساوئ التي ترتبت عنه في طريقة اعداد المعلم وطريقة تدريس المعلم للمادة ، ظهر هدف حديث يعتمد على فلسفة فحواها أن الرياضيات هي دراسة التركيب والنمط ، وتبعاً لذلك فإن تعليم الرياضيات يهدف الى تدريب التلاميذ على دراسة النظم الاستدلالية الشكلية (التركيبات الرياضية) المبنية على مسلمات افتراضية وعلى كيفية اشتقاق نظريات من هذه المسلمات طبقاً لقواعد المنطق والاستدلال ، وعلى ذلك فالرياضيات هي الأفضلية التي يجتنب عليها التلميذ خبرة التفكير بأسلوب المسلمات . . .

ولقد اجتنب الهدف الثاني وفلسفته الكثير من رجال الرياضيات وخبراء تدريسها فأحدثوا تغييرات جذرية في مناهجها وطرق تدريسها على جميع المستويات والمراحل التعليمية ودافعوا عن وجهة نظرهم في ضوء التقدم التكنولوجي المعاصر الذي يعتمد على الميكنة ، والذي نحتاج فيه الى الرياضيات وسيلة للتفكير وأسلوباً للتصميم والبحث بدلاً من الرياضيات كمجموعة من القوانين والمهارات التي يمكن أن تقوم بها الآلة أسرع وربما أكثر اتقاناً من الانسان الذي أصبح لزاماً عليه أن يقوم بتصميم هذه الآلة وأن يزيد من ذكائها وكفاءتها . ولذلك فإن التحدي في مناهج الرياضيات وطرق تدريسها الآن هو ايقاظ القدرات العقلية عند التلاميذ وتنمية قدراتهم الابتكارية ، وبمعنى آخر هو أن نعودهم التفكير منذ بداية مراحلهم التعليمية . ولا يستطيع أحد أن ينكر الحاجة الى المهارات وحفظ بعض القوانين ولكن ما ينكره الجميع هو التجمد عند هذا الهدف وما يسعى اليه الباحثون هو الحصول على هذه المهارات ناتجا مصاحبا لعملية التفكير . فالتلميذ - ولا شك - في حاجة الى بعض الحفظ في حقائق الضرب ولكنه اذا كان على دراية بمفهوم الضرب

سيحفظ القليل ويستطيع عن طريق التفكير أن يشتق الكثير . وانه لجميل حقا أن يكتسب التلميذ مهارة في كيف يضرب ولكن الأمر يكون أجمل لو تعلم متى يضرب ولماذا يضرب ، ولو فهم لماذا تجرى عملية الضرب بالطريقة التي يجريها بها . ان منهاج الفلسفة الأولى أدى بأن يتوه التلاميذ في أحراش من الاعداد والقوانين حجبت عنهم الصورة الطبيعية للعدد وخواصه الرئيسية بينما يهدف منهاج الفلسفة الثانية الى اظهار الصورة الكاملة والخواص الرئيسية واستخدام الأسلوب المنطقي في التفكير المترابط . وأقول يهدف لأن العبرة دائما في التطبيق ولذا لابد من التحذير من أن يختزل المنهاج الجديد الى دراسة قوانين جديدة متصلة بالتركيب ومن أن يتجمد النشاط الرياضي عند التلميذ في سلسلة من الاستدلال والمنطق القياسي ، فالآلات تستطيع أن تفعل هذا أيضا ...

ان روح المنهاج الحديث في تدريس الرياضيات لا تقلل من قيمة الرياضيات باعتبارها أداة بل تؤكد بها بشرط أن تكون الأداة مفهومة حتى يتناولها العقل بحرية وتصرف يمكن أن يؤدي الى التحليل والابتكار فيحسن استعمالها بدلا من أن يكون عبدا لها . ولاشك أن ذلك يتطلب خلع القدسية الهائلة الموضوعة حول الرياضيات : معبودا مقدسا لا يمكن المساس بقوانينه ونواميده وأن نخلع من نظرياته فكرة الحقائق المطلقة أو اليقينيّات الأزلية .

فيحقائق الرياضيات نسبية مبنية على فروض وضعها الانسان والرياضيات لا تتعامل فقط مع القيم المضبوطة فهي تتعامل أيضا مع القيم التقريبية وهي لا تتعامل فقط مع المؤكّدات بل تتعامل مع الاحتمالات ، وفي الرياضيات يمكن أن يكون مجموع زوايا المثلث ١٨٠ درجة ، ويمكن أن يكون أكثر من ذلك أو أقل من ذلك حسب الفروض التي نبني عليها ...

ان الرياضيات شيء يفعله الناس ولا بد للتلميذ من أول خبرته بالرياضيات أن يعرف ذلك بل وأن يشارك فيه . ان نظرة متأملة في الطريقة التي يدرس بها أبناؤنا العمليات الحسابية مثل القسمة المطولة وايجاد الجذر التربيعي بالطريقة العامة واستعمال جداول اللوغاريتمات لتصور مدى الهالة التي تحيط بها مثل هذه الأشياء والتي تبدو للتلميذ كأنها منزلة . بهذه الطريقة فهو يجريها ولكن لا يعرف ماذا وراءها ولا لماذا تجرى بهذه الطريقة ، والمعلم - لشدة الأسف - يزيد بطريقته تأكيداً لهذا الغموض وربما يكون هو نفسه معذورا لتقديمها بهذه الطريقة . والانسان لا يتصور مدى الانفعالات التي تصيب الطفل حينما يواجهه المعلم لأول مرة بمعادلة بسيطة مثل $3 \times 6 = 18$ ويطلب منه أن يبحث عن المجهول ولا أعرف مدى التأثير النفسي للطفل وهو يبحث عن هذا « المجهول » ...

ان العمل الرياضى الحقيقى يكمن فى القدرة على الكشف والابداع وهذا يحتم علينا أن نعلم الأطفال الى جانب عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة عمليات فكرية أخرى هى الملاحظة والاختيار والتجريد ومحاولة التعميم . علينا أن نعلمه أن يلاحظ الظواهر (الحسية والذهنية) وأن يجمع البيانات ويصنفها ويحللها ويصورها بطرق مختلفة . علينا أن نعلمه أن يكون فروضا وأن يحاول اشتقاق تعميمات ويبحث مدى ثباتها . علينا أن نعلمه المناقشة المنطقية والربط الصحيح بين الجمل الرياضية والكلامية وأن نجعل من الرياضيات الوسط الذى يتعلم فيه أساليب التفكير السليم . علينا أن نعلمه ونقوده الى استكشاف العلاقة أو النظرية بدلا من أن نعطيها له جاهزة لكى نثبتها له أو على أحسن الفروض أن يحاول اثباتها . علينا أن نعلمه أن يتناول المسألة والمشكلة ليس بردود فعل شرطية فيقول نجمع أو نطرح أو... بل أن يتناولها بالتحليل فيعرف أبعاد المسألة ويعرف معطياتها ومطلوباتها ويعرف كيف يحول معطياتها الى علاقات رياضية ، ويعرف كيف يضع خطة للوصول الى المطلوب . علينا أولا وأخيرا أن نشق فى القدرات الكامنة عند التلميذ فنطلقها ابداعا وابتكارا ولا انسجنها وراء مجموعة من القوانين أو المهارات تطفى جلوتها وتحبط نموها... .

وتنمية القدرات الإبداعية الابتكارية عند الطفل تحتاج الى منهج قوى يكون بمثابة البيئة الغنية بالخبرات الرياضية التى تشكل التحديات الذهنية والدوافع الذاتية عنده . وقوة المنهج لا تعنى بالضرورة صعوبته فالصعوبة ليست شيئا فى حد ذاته فكم من فكرة رياضية متقدمة تدرس فى المستوى الجامعى أمكن تدريسها فى المراحل الأولى بطريقة أو بأخرى ، ويقول « جيروم برونر » فى هذا الصدد أنه يمكن أن يدرس أية فكرة فى أى مستوى بطريقة مناسبة . ومعنى ذلك ببساطة أن العبرة فى امكانية استيعاب التلميذ لفكرة ما تكون بسلامة الفكرة ونضجها ووضوحها فى ذهن المعلم وبالتالى فى طريقة عرضها للتلميذ .

وفى ضوء الأهداف والفلسفة السابقة قامت جماعات دراسية بوضع مناهج قوية وحديثة لمراحل التعليم المختلفة ومن بينها مرحلتا الحضانة والابتدائى . ومن بين هذه المناهج ما هو معتدل نسبيا ومنها ما يمكن اعتباره متطرفا . وسأعطى هنا مثالا لمنهج قام بوضعه مؤتمر عقد فى جامعة هارفارد عام ١٩٦٣ وكان المؤتمر مكونا من ٢٥ عضوا من كبار العاملين فى مجال الرياضيات سواء فى التدريس الجامعى أو البحث أو التطبيق . وقد أصدر المؤتمر تقريرا يسمى « تقرير مؤتمر كامبريدج عن الرياضيات المدرسية » ويحوى التقريرين مقترحات مناهج قوية من بداية مرحلة الحضانة حتى نهاية المرحلة الثانوية . وسأخص هنا الاقتراحات الخاصة بمنهج مرحلة الحضانة والابتدائى . أيعطى مثالا لمنهج طموح ويعطى فكرة عن مدى الثقة فى أطفال هذه المرحلة ومدى المستوى الرياضى

الذى ينشده واضعو المنهج لأطفال عصر مركبات الفضاء والعقول الالكترونية:

أولا - من الحضارة حتى الصف الثانى :

ويشتمل المنهج على «التقاء» بأفكار رياضية مرتبطة بنظام الأعداد الحقيقية والهندسة والمنطق والفئة والدالة كالاتى :

(١) نظام الأعداد الحقيقية :

١ - خبرات بالتجميع (grouping) الذى يبنى فكرة القيمة المكانية فى كتابة الرموز العددية وذلك لموازين مختلفة من بينها الميزان العشري .

٢ - كثرة استخدام الصفر عددا وليس رمزا فقط .

٣ - فكرة المتباينات والرموز الخاصة بها $<$ ، $>$.

٤ - فكرة التعدى فى التباين $>$ (ويمكن تنمية ذلك عن طريق الألعاب والمجموعات المختلفة) .

٥ - الخط (أو المحور) العددي متضمنا الأعداد السالبة منذ البداية .

٦ - استخدام مساطر يكون الصفر فى وسط تدريبها .

٧ - استخدام المسطرة المدرجة فى ألعاب لتنمية فكرة التعدى .

٨ - استخدام كسور ذات مقامات صغيرة لتسمية نقط اضافية على الخط العددي .

٩ - استخدام فكرة «مجاورة نقطة» على الخط العددي وعلاقة ذلك بالمتباينات

١٠ - استخدام الخط العددي لتقديم فكرة الكسور العشرية وذلك بتغيير

مقياس الرسم (فى التدريب) .

١١ - استخدام الخطوط العددية المتقاطعة لتكوين فكرة الاحداثيات

الكارتيزية . وعمل ألعاب مختلفة باستخدام الاحداثيات الكارتيزية .

١٢ - استخدام مسطرة حاسبة للجمع متضمنة الأعداد الموجبة والسالبة .

١٣ - تفسيرات مادية لعمليات الجمع والضرب متضمنة التفسيرات التى

يعطيها الأطفال أنفسهم .

١٤ - أسئلة تقود الأطفال لاستكشاف الطبيعة التبديلية للجمع والضرب .

١٥ - ضرب عدد « أكثر قليلا من ٣ » فى عدد « أقل قليلا من ٥ » .

١٦ - القسمة فى حالة وجود باق باستخدام نمط مثل ٢٠ على ٨ معناها

إذا كان لدينا عشرون نقطة فكم صفا يمكن تكوينه بحيث يحتوى كل صف على

ثمانية نقط ؟ .

١٧ - القسمة باجابات كسرية مثل $20 \div 8 = 2\frac{1}{2}$.

١٨ - معرفة العمليات العكسية .

١٩ - استخدام الصندوق الخالى \square كمتغير فى مسائل جبرية بسيطة .

٢٠ - خبرة بالاحداثيات الكارتيزية تتضمن حالات معدودة (غير متصلة).

وحالات متصلة - تمثيل بياني لدوال نحصل عليها بجمع بيانات عملية أو احصائية مع طلب بيانات يمكن استنباطها من الرسم . ألعاب مختلفة على الاحداثيات الكارتيزية . تمثيل بياني لعلاقة مثل $\Delta + \square = 10$ مرتبطا مع تنمية حقائق الجمع .

(ب) الهندسة :

ينصح واضعو المنهج بتدريس الهندسة مع الحساب والجبر منذ البداية وذلك لتكوين الادراك والاحساس الفطنى - عند التلميذ - بمفاهيم المستوى والفراغ ولاعطاء صور حسية وقدرة للتصور فى الحساب والجبر ولاستخدامها نموذجا لذلك الفرع من العلوم الطبيعية الذى يبحث عن الفراغ الطبيعى بالاساليب الرياضية . ولهذا السبب فان واضعى المنهج يعتقدون صعوبة تصميم هذا الجزء من المنهج ويضعون الأفكار التالية بصورة « مؤقتة » على حد تعبيرهم :

١ - التعرف على الأشكال الهندسية المختلفة وتسميتها .

٢ - التصور الحسى - مثل عمل أشكال مجسمة من الورق المقوى - حيث يطلع الطفل على الشكل المجسم ويطلب اليه أن يجد طريقة فى عمله من الورق المقوى .

٣ - الخاصية الجمعية للمساحة - متكاملة مع عملية الضرب .

٤ - التماثل والتحويلات الأخرى التى تترك الأشكال الهندسية دون تغير - الحقيقة الهندسية يمكن أن ينطبق على نفسه - التماثل فى الدائرة والمستطيل والمربع والقطع الناقص الأشكال المجسمة مثل الكرة والمكعب والهرم الرباعى . . . وهذا النوع من الدراسة (الخاصة بالتماثل) يمكن تبسيطها باستخدام المرايا المستوية طى الورق . . .

٥ - « امكان » التعرف على خاصية المجموعة فيما سبق .

٦ - استخدام المسطرة غير المدرجة والفرجار لاجراء بعض العمليات الهندسية المعروفة مثل مقارنة الأطوال والزوايا وتنصيف مستقيم وزاوية . .

٧ - الأشكال المتشابهة المستوية والمجسمة ابتداء من الصور الفوتوغرافية الصغيرة والمكبرة . .

(ج) المنطق والفئات والدالة :

يهدف هذا الجزء أساسا الى تعويد التلميذ على التفكير المنطقى السليم دون الدخول فى استخدام المنطق الشكلى أو حتى ما يقرب منه وينصح التقرير المعلم بأن يستخدم هو المنطق السليم استخداما عاما . وبالنسبة للأفكار

المرتبطة بالفئة والدالة فيجب تقديمها مبكرا كلما أمكن ذلك . ويقترحون في هذا الصدد الأفكار التالية :

١ - العدد خاصية من خواص الفئات المحدودة (finite)

٢ - المقارنة بين الأعداد المطلقة Cardinal Nos. لفئات مختلفة مع التأكيد على أن الناتج مستقل عن نوع المقابلة المستعملة (بين الأعداد وعناصر الفئات) .

٣ - الدوال العددية محددة بقوانين بسيطة جدا .

٤ - استخدام جمل منطقية لتحديد فئات معينة بالألعاب مثل لعبة «العشرين سؤال » حيث فئة الامكانات الصحيحة تقل تدريجا من خلال اجابات نعم، لا .

٥ - التعرف على الجمل الصواب والجمل الخطأ (المسلمات الصادقة والمسلمات الكاذبة) مصدرا للاعلام .

(د) تطبيقات :

الخبرة بالأعداد الحقيقية بالطريقة المقترحة سابقا يمكن أن ترتبط بالعمل في « العلوم » والتطبيقات كالاتي :

١ - القياس ووحدات القياس في حالات الطول والمساحة والحجم والوزن والزمن والنقود ودرجات الحرارة ...

٢ - استخدام أدوات قياس مختلفة مثل المسطرة والميزان والقدمة ..

٣ - التفسيرات الفيزيائية (المحسوسة) للكسور $\frac{1}{2}$ و $\frac{1}{3}$ و $\frac{1}{4}$ و $\frac{1}{5}$...

٤ - تفسيرات مادية للأعداد السالبة فيما يتعلق بالنقط المرجعية مثل الصفر في الترمومتر أو مستوى البحر بالنسبة للمرتفعات أو الدور الأرضي بالنسبة للمصعد ...

٥ - اعطاء صور محسوسة ومادية للمتباينات في الطول والوزن ... باستخدام بعض الألعاب التي يستعمل فيها الطفل خاصية التعدي أو الحقيقة بأن $a < b$ تفضي الى أن $b > a$.

٦ - تقدير رتب الكم مع تطبيقات مرتبطة بالفيزياء والاقتصاد والتاريخ وعلم الاجتماع .

٧ - عرض بصرى يصور بيانات على الاحداثيات الكارتيزية مثل تسجيل نمو بعض النباتات بقياس ارتفاعاتها في أيام مختلفة أو تمثيل بياني لدرجات الحرارة مقاسة في ساعات مختلفة من النهار .

- ويرى التقرير أن المقترحات السابقة قد تكون صعبة وقد تكون سهلة ولكنه يفترض أنها تشكل خبرة عامة يمكن أن يطلق عليها خبرة « ما قبل الرياضيات » هدفها إعطاء أرضية تعمل على تبسيط وتوضيح مفاهيم وأفكار سوف يعاد دراستها في الصفوف والمراحل التالية دراسة أكثر اتقاناً وإصياغة.

- وينصح التقرير بأن كل موضوع رياضي عند أي مستوى دراسي لابد أن يسبق بمثل هذه « الفرشة » ما قبل الرياضية ، وأن خبرة ما قبل الرياضيات والرياضيات نفسها يجب أن يسيرا في مجرى واحد - لا أن يكونا طرفين متضادين - بحيث أن أحدهما يصب في الآخر لاثرائه حتى يكون بدوره منبعاً يصب لاثراء خبرة تالية .

- ويوصي التقرير باستعمال الوسائل الحسية والبصرية في هذه المرحلة معينات أو وسائل اتصال فعال بين المعلم والتلميذ أو أشياء جذابة تثير دوافع التعلم عند التلميذ ، كما ينوه التقرير بأهمية العد والتخمين في هذه المرحلة في معرفة التلميذ ما اذا كانت اجاباته صواب أو خطأ في بعض المسائل الحسابية .

ثانيا - من الصف الثالث حتى نهاية الصف السادس :

تعتبر هذه المرحلة استمراراً نحو تحقيق هدف المرحلة السابقة وهو التعرف على نظام الأعداد الحقيقية والهندسية . كما أنها في نفس الوقت تكون بمثابة مرحلة « ما قبل الرياضيات » بالنسبة للخبرات الرياضية التي سوف ترد دراستها في المراحل الاعدادية والثانوية التالية :

١ - نظام الأعداد الحقيقية :

١ - خواص التبديل والتنسيق والتوزيع - خواص الصفر والواحد باعتبارهما عناصر محايدة في الجمع والضرب () .

٢ - حساب الأعداد الموجبة .

٣ - دراسة ما يأتي لغرض المقارنة :

(أ) حساب المقياس مبنياً على مقاييس أولية وغير أولية .

(ب) مجالات محدودة العناصر .

(ج) مصفوفات 2×2 ، والمقارنة بالأعداد الحقيقية . التناظر الأحادي بين

فئة جزئية من مصفوفات 2×2 وبين أعداد حقيقية . قواسم الصفر .

وحدة المصفوفات (المصفوفة المحايدة) . معكوسات لمصفوفات بسيطة

(وعلى الأخص مرتبطة بفكرة العمليات العكسية وعدم وجود معكوس

ضربي للصفر) . امكان استخدام المصفوفات لتقديم الأعداد المركبة .

٤ - الأعداد الأولية والتحليل - قواعد التحليل - القاسم المشترك الأعظم .

- ٥ - مسائل أولية على معادلات ديوفانتس .
- ٦ - أسس صحيحة موجبة وسالبة .
- ٧ - حساب المتباينات .
- ٨ - القيمة المطلقة .
- ٩ - النظام المتري وتركيبه العشري مع مقارنته بالأنظمة ذات الموازين المختلفة (مثل الميل والياردة والقدم والبوصة) .
- ١٠ - طرق الجمع والطرح والضرب والقسمة في الأعداد الصحيحة والكسرية مع افساح الفرصة للتلاميذ لأن يعطوا طرقا من ابتكاراتهم لاجراء هذه العمليات
- ١١ - طرق التحقق من صحة الاجابة (دون الرجوع للمعلم) .
- ١٢ - التعرف على بعض الطرق المختصرة للعمليات الحسابية والتي تصور الخواص الأساسية للأعداد .
- ١٣ - استخدام بعض الآلات الحاسبة كالمكينات البسيطة والمسطر الحاسبة والجداول .
- ١٤ - استخراج بعض المعلومات من معلومات معطاة (التوليد) .
- ١٥ - خبرة بالتقريب والتقدير التقريبي وكتابة الأعداد بدلالة قوى ١٠ .
- ١٦ - التقريب والأرقام المعنوية .
- ١٧ - التمييز بين الأعداد القياسية وغير القياسية .
- ١٨ - دراسة الكسور العشرية للأعداد القياسية وغير القياسية .
- ١٩ - الجذور التربيعية ومتباينات مثل $1 \leq \sqrt{2} \leq 1.41$ و $1.41 \leq \sqrt{2} \leq 1.42$
- ٢٠ - كثافة الأعداد القياسية متضمنة الكسور العشرية المنتهية وخاصة أرشميدس .
- ٢١ - المسافات المتتابة التداخل Nested Intervals (مدخلا للجدریات)
- ٢٢ - الحساب باستخدام أعداد مقربة (مثل أوجد ط ٢ اذا علمت ط) .
- ٢٣ - معادلات ومتباينات جبرية بسيطة .

ب - الهندسة :

ينصح التقرير هنا بتمثيل الفئات بصريا عن طريق دوائر «فن» والتمثيل البياني لدوال ابتدائية باستخدام الاحداثيات الكارتيزية ، كما يوصى بالأخذ بفكرة استخدام المجسمات والعلاقة بينها باعتبارها دوافع ومثيرات لكثير من الأسئلة الهندسية . ويقترح أن الموضوعات الهندسية لهذه المرحلة قد تتضمن الآتى :

- ١ - قوانين المساحات والحجوم للأشكال الهندسية المعروفة .
- ٢ - تقدير تقريبي للنسبة ط عن طريق قياس دوائر مختلفة .
- ٣ - قطاعات مخروطية .

- ٤ - معادلة الخط المستقيم .
- ٥ - الاحداثيات الكاريتزية فى ثلاثة أبعاد .
- ٦ - الاحداثيات القطبية .
- ٧ - خطوط الطول والعرض .
- ٨ - التماثل فى أشكال أكثر تعقيدا .
- ٩ - الأشكال المتشابهة باعتبارها نماذج لمقاييس رسم مختلفة ومساائل على القياس غير المباشر .
- ١٠ - المتجهات - وربما متضمنة بعض مسائل الاستاتيكا والحركة الخطية .
- ١١ - استخدام خاصية التماثل فى تطابق زاويتي قاعدة المثلث المتساوى الساقين .

ح - المنطق وأصول الرياضيات :

- ١ - المصطلحات فى المنطق الأولى البسيط مثل صواب وخطأ وتضمنين وتضمنين ثنائى وتعارض .
- ٢ - جداول الصواب والخطأ لأدوات الربط البسيطة .
- ٣ - الهيكل العام للاستدلال المنطقى :

$$(A \rightarrow B) \rightarrow (A \rightarrow B) \rightarrow (A \rightarrow B)$$
- ٤ - استخدامات بسيطة للاستنباط الرياضى .
- ٥ - معرفة أولية بدور البديهيات والنظريات فيما يتعلق بالأعداد الحقيقية .
- ٦ - استخدامات بسيطة للاشتقاقات المنطقية بالاستدلال فى دراسة القواعد المختلفة والمتطابقات .
- ٧ - مبادئ التخطيط لأبعاد مشكلة على صورة شكل انسيابى (flow charting)
- ٨ - استخدامات بسيطة للبرهان غير المباشر فى دراسة المتباينات، اثبات أن $\sqrt{2}$ عدد غير قياسى .
- ٩ - دراسة لمفاهيم الفئة والعلاقة والدالة . التمثيل البيانى لعلاقات ودوال متصلة وغير متصلة معدودة . التمثيل البيانى لدوال تحدد ببيانات تجريبية أو اختبارية .
- ١٠ - دراسة صريحة للعلاقة بين الجمل المفتوحة (المعادلات والمتباينات) وفئات صوابها (الحل) .
- ١١ - مفاهيم التناظر والتحويل .

د - نظرية الدوال الحقيقية :

- ١ - معالجة بسيطة بطريقة فطنية لمتسلسلات لانهائية من الأعداد الحقيقية
- ٢ - الدالة اللوغاريتمية - تكوينها بالاستنباط والتوليد - من متساويات تقريبية مثل $10^2 = 10^3$ تقريبا .

٣ - الدوال المثلثية . ٤ - الترتيب الخطى والجزئى - مع تطبيقات .

٥ - الدالة الخطية والمحدبة .

- ويرى التقرير أن تكون معالجة الدالة المثلثية - واللوغاريتمية - معالجة تجريبية تقريبية فطنية وأن يشترك التلميذ فى تكوين جداول تقريبية لهذه الدوال وبالنسبة للدالة المثلثية فانه يمكن تعريفها باستخدام نقطة تتحرك على محيط دائرة نصف قطرها الوحدة . ويمكن من ذلك دراسة العناصر الوصفية للدالة مثل النهاية الصغرى والنهاية العظمى والسعة وربط ذلك بمشكلات الحركة التوافقية البسيطة وذبذبة البندول والحركة الموجية اذا أمكن ذلك وتعطى فى هذا الموضوع مسائل تطبيقية على القياس غير المباشر ، ويتوقف كل ذلك على الموقف الواقعى عند التدريس . ولا شك أن عملية تكوين الجداول تعطى لها معنى عند التلميذ وتجذب انتباهه نحو تعريف الدالة وتعتبر تدريبا ذا قيمة على العمليات الحسابية .

هـ - تطبيقات :

بعض التطبيقات الهامة لرياضيات هذه المرحلة تتضمن نظرية الاحتمالات والاحصاء والتي تكون معالجتها فى هذه المرحلة على أنها مواد تجريبية نحصل على بياناتها بطريق التجربة والاختبار ، ويجب أن تبدأ الدراسة بالآتى :

- ١ - فحص اختبارى للحوادث العشوائية الكثيرة التكرار .
- ٢ - دراسة حسابية لمعرفة كيف يتأتى الاستقرار النهائى لتكرار نسبى تحت الملاحظة .

وهذه الفحوص الاحصائية يجب أن تطبق فى مسائل القياس المرتبطة بتجارب العلوم . كذلك يكون هناك تطبيقات فى الهندسة على مسائل القياس غير المباشر والمساحات والحجوم . ويمكن أن يقود استخدام التمثيل البيانى والتوليد الى فكرة معدلات التغير . والتعبير عن العدد بقوة عشرة تسهل التعامل بالأعداد الكبيرة جدا والصغيرة جدا التى قد ترد فى الفلك والمسائل الفيزيائية .

و - مشروعات فردية للتلاميذ :

تعد موضوعات عرضها للمناقشة حسب مستوى التلاميذ ويطلب من كل تلميذ أن يعد مشروعا عن موضوع رياضى يعمل فيه مستقلا .

- ولعل القارىء يدهش لان يكون مثل هذا المنهج مقترحا لتلميذ الحضانة والابتدائى ، ولكن اذا ما علمنا أن واضع المنهج من أكثر العقول الرياضية

نفسجاً وأنه لا يمكن أن يغيب عن ذهنهم مدى النضوج الفكرى للأطفال هذه المرحلة فانه يمكننا أن نستنبط أنهم يؤمنون بأن الفكرة الرياضية الناضجة والواضحة يمكن أن تبسط الأقل مستوى مهما كانت هذه الفكرة متقدمة وأن المنهج الدسم والأفكار المتنوعة الهى طبيعة أى منهج يعكس أفكار رياضيات هذا العصر وفلسفتها •

— والذي لا شك فيه أن هذا المنهج ان هو الا مقترحات لم توضع موضع التجريب كما أن واضعيه لم يحتموا الأخذ به جميعه بل بالاختيار من بين موضوعاته وأفكاره — ورغم ما قد يبدو لنا من تطرف فى نوعية محتوياته الا أنه على وجه العموم يعطينا فكرة عن مدى وامكان تقديم أفكار رياضية عالية فى مراحل مبكرة وعن النظرة الجديدة الى المرحلة الابتدائية من حيث أنها مرحلة التقاء بأفكار دسمة وخبرات متنوعة يشترك التلميذ فى فحصها دون التقيد بشكلية الفكرة أو رمزية صياغتها ومرحلة تكوين مهارات : نتاجاً مصاحباً لدراسة الأفكار والمفاهيم ومرحلة يبدأ التلميذ فيها يتعلم أن الرياضيات فى جوهرها هى البحث عن الحقيقة عن طريق الملاحظة والفحص والاستقصاء •

والفلسفة الحديثة التى تحدثت عنها من حيث الهدف والطريقة والمنهج القوى لا يمكن أن تأخذ طريقها الا فى وجود المدرس الكفء وهذا يتطلب منا إعادة النظر فى اعداد مدرس الرياضيات للمرحلة الأولى اذ ان تطوير المنهج لابد ان يسير جنباً الى جنب مع تطوير اعداد المعلم •

وفى مجال اعداد معلم المرحلة الأولى تحضرنى القصة المشهورة عن أحدهم الذى سأل شخصاً عن مهنته فلما أجابه بأنه طبيب أطفال صاح صاحبنا متسائلاً : « ولماذا لم تكمل تعليمك ... حتى يمكنك معالجة الكبار ؟ » — ورغم أن هذه القصة تعتبر نكتة فى عالم الطب الا أنها مع الأسف حقيقة واقعة فى عالم التعليم فنحن فى مجال التربية والتعليم مازلنا نؤمن بأن تعليم الأطفال فن وعلم يقل عن فن وعلم تعليم الكبار ...

وعلى هذه الفلسفة الضيقة نبنى اعداد معلم المرحلة الأولى بالطريقة التى نمارسها حالياً سواء فى مستوى الطلاب الذين يدخلون هذه المعاهد أو فى مستوى المواد التى تقدم لهم أو فى مستوى المعاهد نفسها • والنتيجة هى تلك الاعتذارات التى نقدمها عند أية محاولة لتطوير حقيقى لمناهج المرحلة الابتدائية وتلك الانفعالات التى نشاهدها عند التحدث عن رياضيات هذه المرحلة ... انفعالات تعكس الدموع التى يذرفها الأطفال خوفاً من الحساب ورعباً من أحرش الأعداد التى يضلون فيها والتى يذرفها أولياء الأمور على ما يعانى به أطفالهم ويذرفها المفتشون والمستولون على ضعف مستوى تدريس الحساب فى مدارسنا الابتدائية ويذرفها المعلمون على مجهودهم الضائع وربما يذرفها القارئ عندما يقارن بين محتويات المنهج الذى ذكرته فى هذا المقال المقترح لتلميذ الحضانة والابتدائى وبين المنهج الحالى لدور المعلمين !

الدروس الخاصة مشكلة إجتماعية

للاستاذ نجى الله حامد الطنطاوى
المدرسة الأول بالأورمان الثانوية النموذجية

مشكلة الدروس الخاصة ظاهرة من أبرز ظواهر تطور الوعى التعليمى الذى شعاره « علم بلا طبقية » .. « علم كالهواء والماء » .. « علم للجميع » . واعتبار الدروس الخاصة ظاهرة اجتماعية فى ميدان التعليم - بعد ارتفاع الوعى الثقافى - كاعتبار العيادات الخاصة مثلا ، والكشوف الخارجية : ظاهرة اجتماعية فى ميدان العلاج بعد ارتفاع الوعى الصحى ، رغم ما تبذله الدولة فى تيسير علاج للجميع ، وكاعتبار المحاماة ظاهرة اجتماعية فى ميدان التقاضى ... وهكذا تعتبر الدروس الخاصة علامة صحية فى المجتمع دلالة على مرحلة من مراحل التطور ، وما تحمل من حيوية وتفاعل وأخذ ورد قبل أن يصل المجتمع الى مرحلة الازدهار المستقر. ...

وعن هذه المشكلة سأتناول هنا النواحي الأربعة الآتية :

أولا - أسباب هذه الظاهرة :

ترجع أسباب هذه الظاهرة اجمالا الى ما يأتى :

- | | | |
|-----------------------|-------------|---------------------|
| ١ - السياسة التعليمية | ٢ - المجتمع | ٣ - المنزل |
| ٤ - الطالب | ٥ - المدرس | ٦ - السياسة المالية |

١ - فالسياسة التعليمية هى السبب الرئيسى وماعداه عوامل مساعدة ، شعارها علم للجميع بالمجان ، فاذا أضفنا الى ذلك تقدم الوعى الثقافى فى المجتمع واقبال كل الطبقات على اختلافها وتباينها على التعليم كان معنى ذلك مدارس مفتوحة فى المرحلة الأولى فى سن الالتزام أكثر من طاقة الدولة وامكانياتها ، وترتب على ذلك نقص أحيانا فى الوسائل ، ويقابل ذلك حشد للأطفال فى فصول المرحلة الأولى بمتوسط يتجاوز الخمسين طفلا فى الفصل الواحد ، فى مرحلة حساسة يكون كل طفل فيها فى حاجة الى العلاج والرعاية الفردية فى التعليم ، لأنه لم يصل الى مستوى الاستقلال الفكرى والاعتماد على النفس . وإلى جانب ذلك انتقال آلى من سنة الى أخرى الى أن يصل الطفل الى عنق الزجاجة فى نهاية المرحلة الأولى فى امتحان القبول .

هذه السياسة لا تتيح فرصة تعلم حقيقى داخل المدرسة ، يستطيع بواسطتها الطفل أن يجتاز عنق الزجاجة وحده ، فلا بد إذن من مساعدة خارجية تتمثل فى درس خاص

ويتكرر ذلك فى كل مرحلة حيث تنتهى كل مرحلة بعنق زجاجة : فاذا فرضنا مثلا أن المقبولين فى المرحلة الأولى ٧٥ ٪ من سن الالتزام ، فإن ما قبل منهم فى المرحلة الاعدادية العامة - فى هذا العام مثلا - هو الحاصل على ٢١٠ درجات من ٣٠٠ درجة : وهؤلاء لا يزيون على ثلث المتقدمين ، ثم يمرون بعقبة أخرى عند دخول الثانوى العام ، تحجز من هؤلاء نصفهم على الأقل ، وعقبة أخرى فى الثانوية العامة ، وعند دخول الجامعة ، فالأولى تمنع من النجاح ما يقرب من نصف المتقدمين والثانية تحجز عند دخول الجامعة أكثر من نصف الذين أفلتوا ونجحوا .

ومعنى ذلك أنه عبر هذا الطريق الشاق الطويل يساقط الطلبة على جانبيه ، ولا يصل الى الجامعة أكثر من ٥ ٪ من الذين قبلوا أولا فى سن الالتزام ، وحينئذ نتصور مدى التنافس الرهيب على الدخول ضمن هذه النسبة القليلة ، ومعنى ذلك أن ترك الطالب وحده فى هذا السباق الطويل الشاق بدون درس خاص مغامرة لا يقدم عليها الا المضطرون . . .

٢ - والى جانب السياسة التعليمية - المجتمع نفسه ، وباختصار يسهم المجتمع فى خلق هذه المشكلة بالعوامل الآتية :

(أ) ارتفاع الوعى والاقبال على التعليم باعتباره الطريق الرئيسى أو الوحيد أحيانا لبناء المستقبل . ودخول ميدان التعليم طوائف لم تكن قبل ذلك تفكر فيه .

(ب) نظرة تقدير خاصة الى التعليم الثانوى العام والجامعة والتسابق فى الوصول اليها ، ومحاولة الابتعاد عن التعليم الفنى .

(ج) عجز المجتمع والدولة عن إتاحة فرص عمل حقيقى يمتص الخريجين من المراحل المتوسطة ويمنع من تكالبهم على التعليم الجامعى . وأود أن أكد هنا معنى فرصة العمل الحقيقى ، لأن المعروف أن مكاتب القوى العاملة تلحق أحيانا بالدولة أو القطاع العام موظفين زائدين عن الحاجة التزاما من الدولة بتوظيفهم ، لا بإتاحة عمل لهم ويستوى فى ذلك خريجو المراحل المتوسطة والجامعية .

(د) ينظر المجتمع الى الخبرة العملية نظرة أقل من نظره الى الشهادات ، مع ضيق المنافذ المؤدية اليها .

كل هذه العوامل تدفع الناس دفعا الى الدروس الخاصة . . .

٣ - المنزل : له دخل فى الدروس الخاصة ، فاتاحة جو علمى ، وامكانات علمية فى المنزل تقلل من حاجة الطلاب الى الدروس الخاصة .

٤ - الطلاب : لهم دورهم فهم يلجئون الى الدروس الخاصة :

أ - اما علاجاً لتخلف ، ب - أو دفعا الى تفوق ، ج - أو تقليد بعضهم لبعض ، د - أو تفاخرا بالامكانات المالية ، هـ - أو سلوكا تعود عليه الطالب فى مراحل سابقة .

٥ - المدرس : أحيانا ب - وهذه حالات نادرة ولكنها موجودة على كل حال - يدفع الطلبة الى سلوك طريق الدروس الخاصة بوسائل مختلفة من أبرزها :

(أ) الدرجات الشهرية ، ودرجات الفترة ، والرعاية الخاصة داخل الفصل .
(ب) طريقة الشرح حيث يقتصد أحيانا فى الشرح المدرسى ويبخل به ادخارا لما يبذله فى الدروس الخاصة .
(ج) قد يستغل سلطته مشرفا أو رائدا مثلا لخلق فرصة مدرسية تتيح له درسا خاصا .

(د) هذا الى جانب الضعف الموجود فى كثير من المدرسين وبخاصة فى المرحلة الأولى . وهذا الى اختلاف الاستعداد بين مدرس وآخر . . .

ثانيا - احصاءات نسبية :

ولا تسير الدروس الخاصة على وتيرة واحدة ، ولكنها تختلف كثرة أو قلة أو امتناعا لعوامل كثيرة منها :

(أ) المواد المختلفة - فهى بترتيب تنازلى :

- الرياضيات - العلوم - اللغات - المواد الاجتماعية . . .

- وتمتنع تقريبا فى التربية الفنية ، والفتوة ، والدين .

- وتمتنع تماما فى التربية الرياضية .

(ب) البيئات المختلفة :

والدروس تسير فى تناسب اطرادى مع الامكانات المادية والجهل فتكثر فى المدن ، وبخاصة فى البيئات الصناعية والأعمال الحرة ، حيث الدخل مرتفع ومستوى الثقافة متواضع .

وتقل فى الريف ، وفى طبقات المثقفين الذين تتاح لهم فرصة الرعاية لأبنائهم وفى الدخول المحدودة .

(ج) كذلك تختلف الدروس باختلاف نوعية المدارس :

فهى فى التعليم العام ، أكثر من التعليم الفنى ، وتكاد تنعدم فى مدارس المعلمين ، وهى فى المدارس الخاصة أكثر من المدارس الحكومية ، لقلة الرقابة ثم الضعف المشترك فى كل من المدرس والطالب .

(د) وكذلك تختلف باختلاف المراحل : فهى كثيرة فى المرحلة الأولى ، وتقل بالتدرج فى الاعدادى والثانوى والجامعى .

(هـ) كما تختلف باختلاف السنوات فهى كثيرة فى الشهادات ، قليلة فى سنوات النقل .

(و) وهى كذلك تختلف باختلاف الوظيفة ، فهى تكاد تكون قاصرة على المدرسين الأوائل والمدرسين .

وقد يمارسها بعض الوكلاء أو النظار أو المفتشين ، أو الموظفين الفنيين فى المناطق لفترات محدودة ، ثم تنتهى تدريجيا بحكم طبيعة العمل .

(ز) كما تختلف باختلاف النوع فالمدرسون أكثر اشتغالا بها من المدرسات . والهدف من وراء هذه الانطباعات الميدانية أننا نخرج بنتيجة لها أهميتها الخاصة ، فأى اتجاه فى الراى يحاول أن يضيف الى دخل المدرس الحكومى الثابت دخلا اضافيا من دروس خاصة ، هو رآى تنقصه السلامة والدقة والشمول ، ويظلم الكثيرين منهم (١٠)

ويحسن أن تقوم الأجهزة المختصة بعمل احصاءات رقمية دقيقة فى هذا المجال ...

ثالثا - أثرها :

وللدروس الخاصة ككل ظاهرة اجتماعية أخرى جانبها المتقابلان من الضر والنفع :

(أ) فهى تنفع الطالب المتخلف ، وتزيد من فرص التفوق للمجد وتسد الثغرات التى لاحيلة لنا فى تحاشي وقوعها كالانقطاع عن الدراسة أو التحصيل لمرض أو غيره ، أو لاختلاف المدرسين فى طرق الشرح والتوضيح أو المستوى العلمى .

(ب) كما تنفع المدرس - وهو محدود الدخل بطبيعة عمله ومتخلف عن أقرانه .

(ج) كما تنفع ولى الأمر الذى يملك الامكانية المادية ، ولا يملك المقدرة العلمية أو الوقت ، وتطمئنه نفسيا على أبنائه فى هذا السباق الرهيب .

- (٤) وأيضا تنفع في تحسين نتيجة كل مدرسة تشجيع فيها هذه الظاهرة .
أما جانب الضرر فيها فيتمثل في أمور عامة ، ثم في الطالب ، والمدرس ،
والنظام المدرسي ، والمجتمع .

(أ) فالأمور العامة هي :

- ١ - العبء المالى الملقى على أولياء الأمور وبخاصة محدودى الدخل .
 - ٢ - تلغى الى حد ما الهدف من اشتراكية التعليم ، الذى شعاره علم بلا
طبقيه ، كل بقدر استعدادة وذكائه ... فكلنا يكاد يلمس من خلال الواقع
ان الاستمرار فى عملية التعليم ، واجتيازها مرحلة وراء مرحلة - هو مسألة
امكانات مادية أكثر منه مسألة قدرات واستعدادات نفسية .
- (ب) أما أثرها الضار فى الطالب فيتمثل فى تعويده على أن يأخذ المادة
العلمية جرعة سائغة ومادة مهضومة لا يبذل فيها الكثير ، فيفقد ميزة الجهد
والتنقيب والتحصيل والاعتماد على النفس .

وكثيرا ما سمعنا عن تعثر الطالب الذى تعود على الدروس الخاصة حينما
يصل الى الجامعة وما تقتضيه من تغيير فى طرق التدريس ، وما تتطلبه من جهد
ذاتى للطلاب وهو لم يعتد هذه الطريقة فى بذل الجهد الذاتى .

(ج) وللدروس الخاصة أثرها السيئ فى النظام المدرسي ويبدو ذلك فى صور منها :

- ١ - الانصراف عن الدرس وقت الشرح أو احداث ضوضاء تحرم الكثير من
الانتفاع بالمادة الدراسية .
- ٢ - الخروج على النظام المدرسي أحيانا .
- ٣ - الغياب عن المدرسة لأوهى الأسباب - وبخاصة فى آخر العام - حيث
يغيب الطالب والمدرس معا أحيانا فى وقت محدد .
- ٤ - ايجاد جو من عدم الثقة بين الطالب والمدرس .

(٤) كما تعكس الدروس الخاصة ظلالها السيئة على المجتمع أيضا ، ونظرتة
الى المدرس فهو ينظر اليه أحيانا وكأنه انتهازى جشع ، أو على الأقل مواطن
ذو دخل مرتفع لا يجوز له الشكوى من تخلفه فى السلم الاجتماعى نتيجة
التفرقة الواضحة بينه وبين نظرائه من موظفى الدولة ، ولا يتجاوب المجتمع
باحساسه معه فى رفع هذا الغبن الواقع عليه .

أو لعل المجتمع ينظر الى المدرس وكأنه انسان مثالى أو زاهد لا يحق له ما
يحقق لغيره من أصحاب المهن الأخرى كالطب مثلا ...

(هـ) وأثرها الضار فى المدرسين هو كما أسلفت فى نظرة المجتمع اليهم،

وما قد يكون لذلك من أثر في تخلفهم في الدرجات ، وما قد تحدثه الدروس الخاصة أحيانا في جو العمل بين المدرس والطالب أو بين المدرسين أنفسهم .
هذا الى جانب الارهاق الجسمي ، والمعاناة النفسية في العملية ذاتها .

وأشير هنا الى نقطة أخرى بالنسبة للمدرس وهي أنها قد تكون الى جانب المتاعب المالية والمادية الأخرى ، سببا من الأسباب التي تمنع المدرس من قبول الترقية وتدفعه الى البقاء حيث هو . فتحرم الدولة كفاءات قضت عليها الحاجة .

رابعاً - علاجها :

وإذا كانت الدروس الخاصة في هذه المرحلة من التطور ظاهرة اجتماعية شائعة لا بد منها ، ومظهرا من مظاهر الصحة والحيوية في المجتمع قبل أن يصل الى مرحلة الازدهار المستقر ، فإننا لا يمكننا القضاء عليها بل ولا نستطيع ولا يجوز فهذا مخالف لطبيعة الأشياء .

ولكننا نحاول ما أمكن القضاء على السلبيات فيها وتخفيف مواطن الحدة والضرر .

وسائل العلاج واضحة ، مادامنا قد عرفنا أسباب هذه الظاهرة ، فلعل سبب ما يناسبه من علاج ولكنها رغم وضوحها قد لا تكون كلها سهلة ميسورة .

(أ) فالسياسة التعليمية مثلا لا يمكن بسهولة احداث تغيير جوهري سريع فيها بحيث يكون هناك تعليم للجميع بدون متاعب ، وعنق زجاجة ، وسباق رهيب وحشر للتلاميذ داخل الفصول: فهذا يتطلب وقتا كبيرا وجهودا مشتركة بين الدولة والمجتمع .

(ب) وربما كانت اتاحة فرص لاستثمار أهلي مالي واسع في مشروعات للمدارس الخاصة ، والعناية التامة باختيار مدرسيها ، والرعاية الكافية لهم أيضا مما يخفف من حدة هذه المشكلة ، ويتيح فرصة أوسع لتعليم حقيقي فني هادئ منتج متعمق داخل حجرات الدراسة .

(ج) كذلك حينما تتاح فرص العمل بقدر واسع في المجتمع فإنها تمتص هذا التدافع الجنوني في السباق المضني نحو الشهادات وتخفف من هذا الضغط المركز على الدروس الخاصة ومما يبشر بهذا ما جاء في خطاب الرئيس في الخطة الخمسية من اتاحة فرص عمل لـ ١٧٠٠٠٠٠ عامل جديد .

وهذا كما قدمت يحتاج الى وقت طويل بعض الشيء قد لا يتسر بعضه قبل عام ١٩٧٥ : فهذه حلول على المدى الطويل .

أما الحلول السريعة فمنها :

- (أ) تحسين وضع المدرسين الحالي فهذا يتيح للمدرس جوا نفسيا مستقرا يبذل معه داخل الفصل ما يغنيه الى حد كبير عن البذل خارجه .
- (ب) تنشيط نظام المجموعات الدراسية وتدعيمه وتطويره بحيث يؤدي دورا أجدى وأكبر مما يؤديه الآن .
- (ج) اشراك مجالس الآباء على امتدادها في حوار مفتوح حول هذه المشكلة واسهام الآباء فيها بالجهد والرأى والمال .
- (د) نظام الثواب والعقاب : فالمكافآت التشجيعية - غير الرمزية - لأصحاب النتائج الحسنة ، والمسئولية تتعقب المقصرين ، مع ملاحظة كل العوامل الأخرى المؤثرة في هذه النتائج .
- (هـ) البحث عن مقياس آخر يحل محل مقياس « المجموع » للقبول في مراحل التعليم المختلفة من امتحان مسابقة القبول حتى الجامعة .
- وستبقى الدروس الخاصة ما بقي مقياس المجموع ، وما بقي المجتمع عاجزا عن استيعاب الخريجين والراسبين في فرص واسعة للعمل .
- وأخيرا فالدروس الخاصة ظاهرة اجتماعية لا يمكن التخلص منها في هذه المرحلة من مراحل التطور والرقى ...

فى الطرىق إلى حقيقة النكون العقلى

الاستاذ محمد يحيى العجيزى
مدرس علم النفس بكلية المعلمين
جامعة أسىوط

تعددت الأبحاث فى القدرات العقلية وتباينت النتائج التى أظهرتها تلك الأبحاث ، فظهرت ضرورة ملحة تنادى بإعادة النظر فى نتائج الأبحاث المختلفة ودراساتها مجتمعة والتنسيق بينها وعمل مقارنات لمظاهر الاتفاق والاختلاف بينها بغية الوصول إلى نتيجة نهائية فى هذا الشأن .

ولم تطل هذه الفترة ، فقد تنبه علماء النفس فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى هذه الضرورة ، لا فى مجال معين بالذات وإنما بالنسبة لجميع القدرات العقلية مجتمعة .

ففى نوفمبر سنة ١٩٥١ عقدت إدارة الاختبارات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية Educational Testing Service ندوة اشترك فيها حوالى خمسة عشر عالما نفسيا من المهتمين بتنمية مناهج التحليل العاملى فى مجال علم النفس استغرقت يومين . وكانت نتيجة هذه الندوة أن قسم العلماء المجتمعين لجأنا مهمتها وضع الفروض العلمية بشأن طبيعة الاستعدادات العقلية المختلفة والتوصية بأنواع الاختبارات التى يمكن للباحثين استعمالها بقياس أكثر نقاوة لهذه الاستعدادات .

واختصت كل لجنة من اللجان بمجموعة من القدرات العقلية القريبة الصلة ببعضها ، تنظر فى الأبحاث السابقة وتدرسها وتحاول مقارنة النتائج التى توصلت إليها أهم الأبحاث فى هذا المجال من حيث العوامل المختلفة التى تنقسم إليها كل قدرة أو التى يحتوئها هذا النوع من التفكير ، وذلك كى يتوصلوا فى النهاية إلى حقيقة العوامل العقلية البسيطة التى تنقسم إليها هذه القدرات والتوصية بأحسن الاختبارات التى يمكن استعمالها لقياس كل منها .

وما أن انتهت هذه اللجان من مهمتها حتى تلقفت دور النشر النتائج التى توصلت إليها ونشرتها فى مقالات علمية متتابعة .

وفى سنة ١٩٥٦ ، قدم جيلفورد ، فى ضوء أبحاث هذه الندوة ونتائجها - وقد كان من بين أعضائها - قدم لعلم النفس تنظيما جديدا

للقدرات العقلية مبنيا على أسس ومبادئ جديدة فى التقسيم ، اذ لاحظ أن القدرات أو العوامل العقلية على تعدادها الكبير ، تتشابه فيما بينها اذا ما وضعنا فى الاعتبار بعض الأسس المعينة . **وأول هذه الأسس** نوع العمليات العقلية التى يؤديها الفرد ، وقد حدد جيلفورد هذه العمليات العقلية فى خمس هى :

- ١ - تذكر
- ٢ - تعرف
- ٣ - تفكير متجمع
- ٤ - تفكير متشعب
- ٥ - تقويم

والتذكر يعنى القدرة على الاحتفاظ عقليا بشيء معروف للفرد ، **والتعرف** يعنى الاستكشاف أو اعادة الاستكشاف أو اعادة التعرف ، أما **التفكير** فهو عملية عقلية انتاجية تعتمد على استعمال المعلومات المعروفة للفرد وللوصول منها الى معلومات جديدة أكثر عمومية وأكثر شمولاً .

ويقسم «جيلفورد» التفكير نوعين : التفكير المتجمع ، والتفكير المتشعب ، فالتفكير المتجمع يتجه دائما الى الوصول الى اجابة واحدة صحيحة يمكن أن يقال انها اجابة محدودة أو تقليدية ، وذلك فى ضوء ما يكون أمام الفرد من معلومات وحقائق ، بينما يتجه التفكير المتشعب فى عدة اتجاهات متفرقة تختلف باختلاف موضوع التفكير ، وذلك على غرار ما يحدث فى طريقة التفكير العلمى لحل المشكلات ، وهذا غالبا ما يؤدي الى الوصول الى اجابات مختلفة قد يكون من بينها أكثر من اجابة واحدة صحيحة أو مقبولة .

أما **عملية التقويم** فتظهر أهميتها عندما يكون من الضرورى أن نحدد أى الأشياء التى نعرفها أو نتذكرها أو نفكر فيها ، أكثر ملاءمة أو مناسبة أو أكثر اشباعا لمتطلبات الموقف .

وبصورة أخرى نستطيع أن نقول أن العوامل العقلية عند جيلفورد تنقسم أولا مجموعتين ، مجموعة صغيرة نسبيا تضم القدرات الخاصة بالتذكر ومجموعة أخرى أكبر منها تضم القدرات الخاصة بالتفكير .

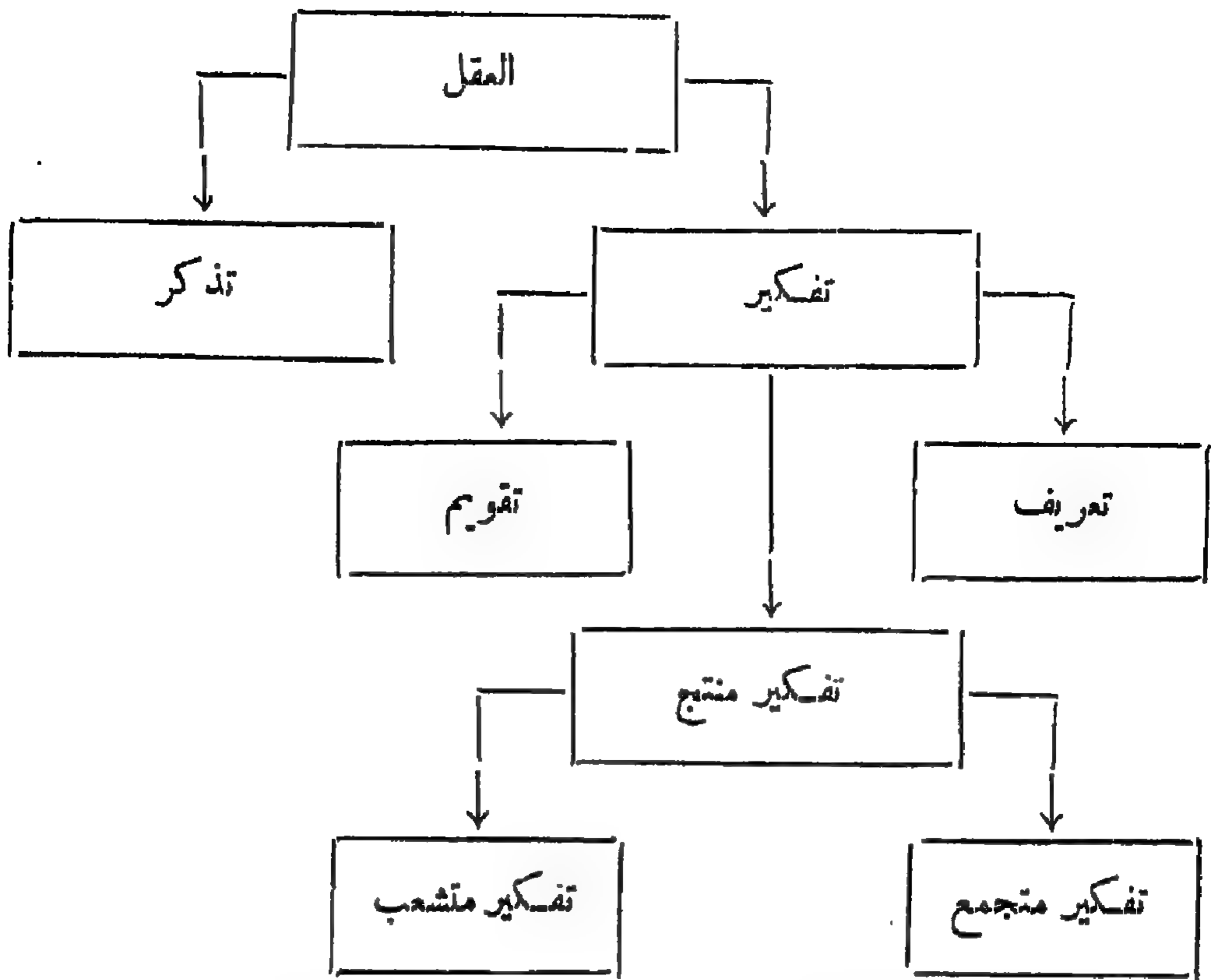
وتنقسم هذه المجموعة الثانية الخاصة بالتفكير ثلاث مجموعات هى :

- ١ - مجموعة القدرات الخاصة بالتعرف
- ٢ - مجموعة القدرات الخاصة بالانتاج

وهى تنقسم الى مجموعات القدرات الخاصة :

- أ - بالتفكير المتجمع
- ب - بالتفكير المتشعب

٣ - مجموعة القدرات الخاصة بالتقويم ، ويوضح التخطيط التالى طريقة التقسيم السابقة :



أما الأساس الثاني لتقسيم العوامل العقلية عند جيلفورد فيعتمد على نوع المادة أو المحتوى التي يعمل عليها العقل ، فقد تكون هذه المادة ذات صلة بالأشكال أو الكلمات أو الرموز أو الحروف ... ويحددها جيلفورد فيما يلي:

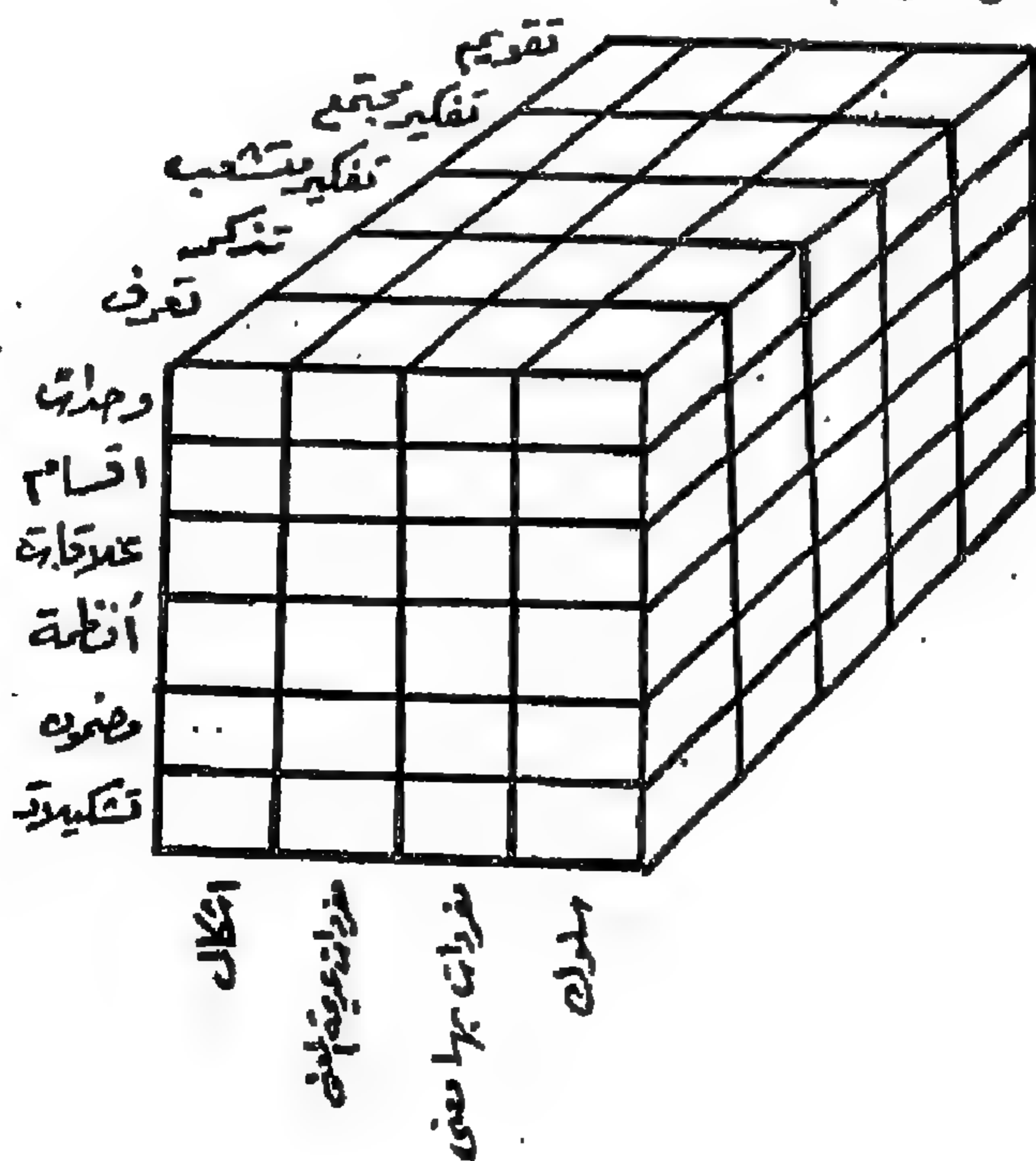
- ١ - محتوى أو مادة ذات صلة بالأشكال .
- ٢ - « « « صلة بمفردات لا يتدخل فيها عامل المعنى .
- ٣ - « « « صلة بمفردات يتدخل فيها عامل المعنى .
- ٤ - « « « صلة بالسلوك .

وتختلف الأشكال تبعا لطريقة ادراكها عن طريق الحواس المختلفة ، فقد تكون الأشكال في صور بصرية أى في صور تتعلق بالشكل أو الحجم أو اللون أو التركيب أو الموقع أو غيرها ، وقد تكون الأشكال في صور سمعية كأن تكون حادة أو متوسطة أو منخفضة ، أو تكون هناك نغمة معينة أو ايقاع أو قافية أو غير ذلك من الصور السمعية المختلفة ... وهكذا بالنسبة لباقي الحواس المختلفة .

أما المفردات التي لا يتدخل فيها عامل المعنى فهي المفردات التي تبتعد ما أمكن عن المعاني والأفكار والآراء ذات الدلالة ، وهي اما حروف أو أعداد أو مقاطع هجائية أو جزء من كلمة أو كلمات أو جمل ، وفي جميع الأحوال هي عديمة المعنى .

يبقى بعد ذلك الأساس الثالث والأخير للتقسيم ، وفيه يقول جيلفورد أن
أى عملية عقلية معينة عندما تعمل على مادة معينة أو محتوى معين فان مركز
الاهتمام فى بعض الحالات قد يكون الجزئيات أو ما يطلق عليه لفظ الوحدات ،
وقد يكون منصبا على الكليات أو الأقسام الكبيرة ، وقد يكون على العلاقات
المتداخلة بين هذه الوحدات أو الأقسام ، وقد يكون عن النظام أو الأنظمة التى
تؤدى دورا فى الموقف ، وقد تنصرف الى المضمون أو الفكرة العامة وتهمل
ما عداها ، وقد يتطلب الأمر بعض التغيرات أو التشكيلات للعناصر التى
تتدخل فى الموقف ...

وينتهي جيلفورد فيقدم نموذجه المجسم الذي يجمع الأسس الثلاثة للتقسيم والذي يعتبره ممثلاً للعقل الانساني بقدراته وعوامله العقلية المختلفة ، كما في الرسم :



ففى هذا النموذج المجسيم الذى يتصوره جيلفورد ممثلا للعقل البشرى بمثل كل بعد من الأبعاد الثلاثة الرئيسية - الطول والعرض والارتفاع - أساسا من الأسس الثلاثة للتقسيم التى قدمها جيلفورد والتى تحدد بدورها كيفية تنوع العوامل أو القدرات العقلية المختلفة : فكل مكعب من المكعبات المائة والعشرون الصغيرة التى يتكون منها النموذج الكبير يمثل عاملا عقليا أو قدرة عقلية مختلفة أو على الأقل هذا ما ينبغى أن يكون وفقا لنظرية جيلفورد إذ أن عدد القدرات العقلية التى استكشفت فعلا حتى الآن لم يتعد الخمسين قدرة ، وأن مجسم « جيلفورد » المتضمن لعدد ١٢٠ قدرة لا يزال به ٧٠ قدرة لم يكشف عنها الستار بعد انتظارا لما تأتى به الأبحاث والتجارب المستقبلية . فمثلا مجموعة القدرات الخاصة بالتعرف فى البعد الخاص بالأشكال يكون ترتيبها كالاتى :

- ١ - قدرة التعرف على الوحدات البصرية .
 - ٢ - القدرة على تقسيم الأشكال . ٣ - القدرة على ادراك العلاقات بين الأشكال .
 - ٤ - قدرة الاتجاه المكانى . ٥ - قدرة بعد النظر البصرى .
- ولا يتسع المجال هنا بطبيعة الحال للدخول فى التفاصيل الكاملة للنظرية ، وإنما يمكن للقارئ الرجوع الى بعض المراجع المتخصصة اذا أراد (١)
- هذا هو تقسيم جيلفورد للقدرات العقلية ، التقسيم الذى يعتبر أحدث ما وصل اليه علم النفس بشأن طبيعة الذكاء وقدراته وعوامله .

وفى رأى أن علم النفس بهذا التقسيم ، وبعد أن استكشف هذا العدد الضخم من القدرات العقلية (٥٠ قدرة) ، يواجه الآن مشكلة تقسيم هذه القدرات وتصنيفها ، تماما كما كانت مشكلة علم الكيمياء - منذ أكثر من مائة سنة - هى تقسيم وترتيب العناصر الكيميائية حتى يسهل دراسة خواصها الطبيعية والكيميائية .

فقد حاول علماء الكيمياء أولا تقسيم العناصر الى فلزات ولا فلزات ثم كانت المحاولة التالية هى ثلاثيات دوبرينر سنة ١٨٢٩ الذى قسم العناصر الى مجموعات كل منها يتكون من ثلاثة عناصر تتشابه فى خواصها وتتقارب فى أوزانها الذرية ، ثم كان قانون الثمانيات لنيولند سنة ١٨٦٤ الذى رتب العناصر ترتيبا تصاعديا بالنسبة لأوزانها الذرية والذى اعتمد على أن خواص العنصر الثامن فى الترتيب تشبه خواص العنصر الأول ، وخواص العنصر الثانى تشبه خواص العنصر التاسع

ثم كانت محاولة مندليف العالم الروسى سنة ١٨٦٩ - وهى قريبة الشبه بمحاولة جيلفورد - والتى مازالت تعرف باسم النظام الدورى لمندليف وقد رتب فيها العناصر ترتيبا تصاعديا بالنسبة لأوزانها الذرية ووجد أن الخواص الطبيعية والكيميائية تتدرج تدرجا دوريا بزيادة الوزن الذرى للعنصر ، وتغلب مندليف على صعوبات قانون الثمانيات .

(١) J.P. Guilford, *Personality*, N. Y. McGraw-Hill (1959) pp. 359-395.

وواضح من هذا أن تقسيم جيلفورد للقدرات العقلية يتشابه مع تقسيم مندليف للعناصر الكيميائية - رغم الفروق الواضحة بينهما - في الأمور الآتية :

١ - تتشابه العوامل العقلية فيما بينها في بعض الخواص وتختلف في خواص أخرى - تماما كما تتشابه العناصر الموجودة في كل مجموعة رأسية من المجموعات التسع ، في جدول مندليف في كثير من الخواص .

٢ - يتنبأ جيلفورد باستكشاف قدرات عقلية جديدة يذكر خواصها ويحددها مقدما ويترك لها أماكن خالية في التقسيم - تماما كما تنبأ مندليف باستكشاف عناصر كثيرة كانت مجهولة في وقته وذكر خواصها وعين أوزانها الذرية بالتقريب قبل الكشف عنها وترك لها أماكن خالية في التقسيم - وقد كشف عنها فعلا بعد ذلك .

٣ - الاستفادة من هذا التقسيم في تصحيح أبعاد بعض القدرات العقلية المشكوك في صحتها ، فقد عدل جيلفورد في تقريره رقم ١٩ الصادر عن معمل علم النفس بجامعة جنوب كاليفورنيا في أبريل سنة ١٩٥٧ تحت عنوان "A Revised Structure of Intellect" تقسيمه الذي سبق أن قدمه سنة ١٩٥٦ فغير أسماء بعض القدرات واستبعد بعضها ونقل بعض القدرات من أماكنها في التقسيم إلى أماكن جديدة - تماما كما كان من مزايا جدول مندليف تصحيح الوزن الذري للبريليوم من ١٣٥ إلى ٩٠.٢ ونقله من بين الكربون في المجموعة الرابعة والنتروجين في المجموعة الخامسة إلى المجموعة الثانية .

٤ - مرونة التقسيم وسهولة الإضافة ، فقد أضاف جيلفورد في وقت لاحق مجموعة جديدة بأكملها لم تكن موجوده في تقسيم سنة ١٩٥٦ أو حتى في تعديل سنة ١٩٥٧ وهي المجموعة الخاصة بالسلوك لتمثل المفهوم الاجتماعي للذكاء تماما وبنفس الطريقة في الإضافة كما حدث بعد أن استكشفت الغازات الحاملة ، فلم يكن للغازات الحاملة مكانا في جدول مندليف فأضيفت في مجموعة جديدة تحت رقم « صفر » حتى تتناسب في وضعها بالجدول مع تقسيم مندليف .

والآن يبقى لنا أن نتساءل :

هل تكشف حقيقة التكوين الفعلي بهذا التقسيم ، وهل يستقر الوضع على هذه الصورة ؟

ثم ، هل يتحقق تنبؤ « جيلفورد » ويتصاعد عدد القدرات الفعلية فعلا إلى ١٢٠ قدرة في المستقبل القريب ، كما كشف عن العناصر الكيميائية التي تنبأ بها مندليف ؟

أعتقد أنه مازال أمام علماء النفس الكثير من العمل الشاق : بحث وتجريب وقياس وتفسير

حصّة الريادة

للاستاذة فاطمة حمزة
وكيلة كلية رمسيس للبنات

بلغت الريادة قمة مجدها وتقدمها في الفترة بين ١٩٢٠ و ١٩٣٠ .
واليوم على الرغم من اغفال كثير من المدارس اطلاق اسم « حصّة الريادة »
على هذه الخدمة الا أن فكرة الريادة مازالت موجودة عن طريق أغراضها .

● **وحصّة الريادة هي الوقت الذي يجتمع فيه الفصل برأئده ، وهي أيضا**
المكان الذي يشعر فيه الطالب بأنه فرد في مجموعة ينتمى اليها ويشبع
حاجاته النفسية عن طريقها . **وهي المكان الذي يعرف فيه الطالب رائده**
في جو بعيد عن الكلفة . كما أنها المكان الخالي من رسميات حجرة الدرس الذي
يعبر فيه الطالب عن شخصيته الحقيقية . ونظرا لبساطة الجو في حجرة الريادة
فإنها خير مكان يتعرف فيه الرائد على الطالب ويدرس ميوله وامكانياته ومهاراته
وأخلاقه . فمن طريق سلوك الطالب في المجموعة يستطيع الرائد أن يقرر
ما اذا كان الطالب في حاجة الى توجيه شخصي وكيف يقدم له هذه الخدمة .

فحصّة الريادة مركز هام للتوجيه في المدرسة ، وهي خير مكان يمكن للمدرس
أو الرائد أن يقدم فيه للطالب التوجيه والارشاد في بيئته الطبيعية : ألا وهي
حجرة الدرس . وهي عظمة الفائدة في المدارس التي لا يوجد بها قسم خاص
بالتوجيه والارشاد ، وحتى في المدارس القليلة التي يوجد بها قسم للتوجيه
والارشاد تعتبر حصّة الريادة جزءا مكمل لهذه الخدمة إذ تزودها بالمعلومات
المستوفاة عن سلوك الطالب وميوله وقدراته وقابليته للتفاعل والتكيف .
كما تتيح تلك الحصّة الفرصة لتقديم الارشاد للفرد والجماعة . فالنشاط الذي
يمارس في حصّة الريادة لا يقتصر على تزويد الطالب بالخبرات فحسب بل يشبع
حاجته أيضا للاشتراك فيها .

● **ومن أهم أغراض حصّة الريادة :**

- أنها تكمل المنهج المدرسي بحيث تساعد برامجها الحرة وأوجه نشاطها
على تعويض كثير من النقص الذي يظهر في المنهج بسبب جموده وتعميمه .
- وأنها تعمل على ايجاد العلاقات المتينة المرجوة بين المدرس والطالب
وتنميتها .

- وتوجيه الطالب ومساعدته على التكيف المدرسي ، وتنمية القيم والعادات التي تساعد على تكوين المواطن الصالح وتعريفه بواجباته نحوه ، والعمل على تطبيق التعليمات الادارية بصورة مقبولة .

- ومن أغراض حصة الريادة أيضا ومزاياها أنها تنمي في الطالب صفات اجتماعية وخلقية هامة وتهيء له فرصا للتدريب على تحمل المسئوليات في المدرسة بحيث يستطيع نقلها الى الحياة العامة . وتساعد هذه الحصة على تنمية الروح القيادية في الطالب .

- كما تتيح برامج حصة الريادة الفرص لتعريف الطالب بكثير مما يساعده على شق طريقه في الحياة العملية واختيار المهنة التي تناسب قدراته وامكانياته .

- تساعد الطالب على الحصول على أكبر قدر من الصحة النفسية : فهي خير مكان في المدرسة لتعليم مبادئ التعامل مع الغير وتنمية العلاقات العامة ..

- أن التركيز في حصة الريادة يجب أن يكون على عملية التوجيه والارشاد، فهي المركز الرئيسي الذي يطبق فيه برنامج التوجيه بطريقة طبيعية . وهي جزء مكمل لعمليات التوجيه والارشاد التي تتم في غيرها من قطاعات المدرسة : ففيها يشجع الطالب على العملية التعليمية بما تهيئه له من دوافع ذات علاقة قوية باحتياجاته وبما تزوده به من فرص لاشباع هذه الاحتياجات . وفيها يستقى الرائد، وبالتالي الموجه، البيانات اللازمة لملاء بطاقة الطالب مثل: مدى تحصيله وميوله وقدراته ومشكلاته الشخصية وحالته الصحية والاجتماعية .

● ويعتمد الوقت المخصص لحصة الريادة على البرنامج الموضوع له ، ويختلف حسب حجم المدرسة ونوعها وعدد أفراد هيئة التدريس بها وطول اليوم الدراسي وخدمة التوجيه والارشاد فيها

- وتتراوح حصة الريادة عادة بين خمس وأربعين دقيقة وستين دقيقة أسبوعيا ، علاوة على عشر دقائق صباح كل يوم لتسجيل الغياب والحضور وغير ذلك من الأمور الادارية ، اذ روعي أن فصل النواحي الادارية عن النواحي غير الادارية أمر حيوي لنجاح حصة الريادة .

- ويجب وضع حصة الريادة في حدود اليوم الدراسي اذ يضاف عليها ذلك كثيرا من الأهمية ويثبت مكانها في أذهان الطلاب . وخير وقت لحصة الريادة هو قبل موعد الغداء أو بعده مباشرة اذا كانت للمدرسة فترة فراغ طويلة للغداء . أما في غيرها من المدارس فيمكن وضعها في منتصف الفترة الصباحية . ومن العيب وضع حصة الريادة في نهاية اليوم الدراسي اذ أن ذلك ينقص من أهميتها في نظر الطلاب خصوصا وأن تعب الطالب يبلغ أقصاه

فى ذلك الوقت • والغرض من جعل حصّة الريادة أسبوعية هو ضمان استمرار برامجها والاهتمام بها •

● وفى الحالات التى يمكن التحكم فيها فى تجميع الطلاب لتكوين مجموعات الريادة يستحسن مراعاة أن تمثل المجموعة مختلف الأعمار والميول والقدرات •
وخير وسيلة لتحقيق هذه القاعدة هو نظام الأسر فى المدارس ، فالأسرة أقرب بيئة مدرسية للمجتمع بوجه عام حيث سيخرج الطالب ويمارس نشاطه مواطناً عاملاً يتفاعل مع مجتمعه •

— أما الذين يدعون الى جعل مجموعة الريادة مجموعة متجانسة فى كل شىء من حيث السن والميول والقدرات فهم يضررون الطالب لأنهم يهيطنونه بجو وقائى ويحرمونه اكتساب القدرات والخبرات التى يحصل عليها من الاحتكاك والتعامل مع مجموعات مختلفة من الناس • فإذا كان هدف حصّة الريادة هو تكوين الطالب المتكامل فمن واجبها أن تهيب له مواقف مختلفة من الحياة نفسها • اذن يجب أن يراعى عدم التجانس فى تجميع مجموعات الريادة ••

— أما حجم المجموعة فيجب ألا يزيد على حجم الفصل العادى أى بين ٢٥ و ٣٥ طالبا • وفى معظم المدارس تكون مجموعة الريادة هى طلاب الفصل الواحد • وفى الحالات الأخرى الممثلة فى مجموعات الأسر يجوز تجميع طلاب المدرسة أبجدياً ثم تقسيمهم مجموعات صغيرة ، أو أخذ أعداد متساوية من كل فرقة وتكوين الأسر منهم • وهذه الطريقة الأخيرة هى خير طريقة لتكوين مجموعات تمثل التكوين العام فى المدرسة كلها ، وهى طريقة تسهل عملية التوجيه والارشاد اذ يستطيع الطالب أن يكشف عن ميوله وقدراته وينمى مهاراته فى جو يساعد على المقارنة والمنافسة والتقويم على مستويات مختلفة من السن والخبرة •

● وحصّة الريادة هى خير مكان يتعلم فيه الطالب الطريقة الصحيحة لعقد الاجتماعات وإدارة الجلسات ، فلكل عضو فى المجموعة مكان فى تكوينها ، فهناك الرئيس والوكيل والمقرر وأمين الصندوق ، وهناك اللجان برؤسائها وأعضائها وكلهم ينتخبون عن طريق لجنة للترشيحات تقوم بعملها بتوجيه من الرائد ، ويتم الانتخاب عن طريق بطاقات انتخاب سرية • وقبل القيام بعملية الترشيح والانتخاب يجب أن يعطى الرائد للمجموعة فكرة واضحة كاملة عن الصفات التى يجب أن تتوافر فى كل من أصحاب المراكز الرئيسية فى الجماعة •

— ان هذه المراكز ليست مجرد شرف بل هى واجب يؤدى نحو الجماعة • ويمكن القول بأن نجاح عملية الريادة كلها وفائدة التوجيه فيها تتوقف على حسن اختيار أفراد الجماعة الرؤساء • وواجباتهم هى واجبات أمثالهم فى التنظيمات الأخرى ، فالرئيس مسئول عن الجماعة ويرأس

اجتماعاتها ويطالب رؤساء اللجان بتقاريرهم وله حق تفويض السلطات لأعضاء الجماعة . ويقوم الوكيل بأعمال الرئيس في غيابه . أما المقرر فيدون محضر كل جلسة ويقرؤه ، ويجمع تقارير اللجان ويحتفظ بها مبنوبة ، ويتناول المراسلات بالعرض والرد . ويتولى أمين الصندوق أمر الميزانية وامسالك دفاترها . هذا في حالة الأسر حيث يختلف تكوين مجموعة الريادة عن مجموعة الفصل المعروفة بتكوين مجلسها ولجانها التي تحددها التربية الاجتماعية ويمكن مد تكوين مجلس الفصل الى الأسر وتشكيل لجان بها ، بالاضافة الى أصحاب المراكز الرئيسية، للقيام بالمناسبات العسكرية والثقافية والاجتماعية والرياضية كما هو الحال في التكوين الريادي في الفصل . ويجوز في الأسرة اضافة لجان أخرى الى اللجان المتقدمة لتفى باحتياجات الجماعة وأغراضها وتساعد على اشتراك جميع أفرادها .

- فالمشاهد أن أعمال اللجان تشجع على العمل الجماعي وتنمي روح التعاون ، كما انها تتيح الفرص لجميع أفراد الجماعة أن يشعروا بأنهم يسهمون في نجاح الجماعة كلها بما يتبع ذلك من الشعور بالفائدة والتبعية والقبول .

- ويراعى في تقسيم الطلاب على اللجان : ميولهم واحتياجاتهم للخبرة التي توفرها لهم كل لجنة . أما عدد لجان المجموعة ونوعها فيعتمد على نوع المدرسة وبيئتها وطلابها

- ويجب على كل فرد في الجماعة أن ينتمى الى لجنة من لجانها ، وعلى كل لجنة انتخاب مقررها ، والمقررون هم الذين يعقدون اجتماعات اللجان كلها اقتضت الحاجة ذلك ، وهم الذين يقدمون تقارير اللجان لرئيس الجماعة في الاجتماعات العامة

- ويجب تغيير أصحاب المراكز الرئيسية في الجماعة وتغيير رؤساء اللجان في بداية كل فصل دراسي حتى تتاح الفرصة لجميع أفراد الجماعة أن يتدربوا على جميع أعمالها ويستفيدوا بالخبرات المختلفة .

- وعلى رائد الجماعة أن يكون ملما بالواجبات المطلوبة منه ، ويجب أن يعرف أنه شخص هام في برنامج التوجيه في المدرسة ويجب أن يكون مهتما بالطلاب باعتبارهم أفراد قادرين على التفاعل والانتاج مهما كانت درجته . ويجب أن يتقبل الرائد الطالب حيثما وجدته ويعمل معه حسب قدراته ، وعليه أن يساعد الطالب على فهم نفسه ويعينه على التفاعل مع غيره بطريقة تؤدي الى تكيفه مع المجموعة ومع المجتمع بوجه عام . واذا لم يكن الرائد اخصائيا في التوجيه والارشاد فيجب أن يقرأ كتباً في هذا العلم أو يتدرب عليه على أيدي اخصائي التوجيه والارشاد بالمدرسة أو المشرف الاجتماعي

- وتساعد هذه الدراسة : الرائد على استخدام وسائل التوجيه اللازمة بجمع المعلومات عن الطالب وتدوينها في بطاقته . ويجب أن يعرف الرائد أنه

شخص حيوى هام يعتبر الرابط بين قسم التوجيه والارشاد بالمدرسة وبين مجموعة الريادة . فعن طريق خبراته وقوة ملاحظته يستطيع أن يتبين الطلاب المشكلين الذين لا يستطيع هو وحده أن يساعدهم ويحولهم الى أخصائى التوجيه والارشاد أو المشرف الاجتماعى . . .

- **ويجب أن يكون الرائد متمتعا بشخصية قوية مزودا بذخيرة من القيم العالية والمبادئ السامية .** كما يجب أن يكون رزينا خاليا من الأهواء والتحيز، ويجب أن يكون أهتمامه بالمجموعة ونشاطها كبيرا بحيث يربط بها ، وفى نفس الوقت يجب الا يكون هذا الاهتمام طاغيا بحيث يغريه بالسيطرة على المجموعة وسيادتها ، بل عليه أن يرشد من بعيد دون أن يبسط ارادته أو وجوده . كما يجب أن يتجنب النقد الهدام وأن يتصف بالتسامح .

- **ان مهمة الرائد تتطلب كثيرا من الحكمة والمهارة والكياسة ،** فهو يقدم الهدف للمجموعة ويوضحه ويعيد للمجموعة اليه اذا حادت عنه ، ويتأكد من اشتراك كل فرد فى المجموعة فى الناحية التى تلائم احتياجاته وميوله وقدراته . وهو فى ذلك يبذل كل ما فى جهده ليحافظ على مبادئ الريادة وأغراضها . . .

ويقاس نجاح الرائد بنجاح حصّة الريادة والفائدة التى تعود على الطلاب منها . فالرائد الناجح هو الذى يجعل الطلبة يشعرون ان نجاح حصّة الريادة يعود اليهم وحدهم والى مجهوداتهم . ويستحسن اذا أمكن أن تكون ريادة المدرس للمجموعة بمحض ارادته واختياره شخصيا بحيث يكون ميل الرائد حافزا له على عمله لا فرضا عليه ، اذ أن الميل الى الريادة والقدرة على القيام بها تضيف على الرائد شعورا بالثقة والقدرة على الانجاز ، وهى أهم عامل فى نجاح أى مشروع .

- **وتنتهى حصّة الريادة الفرصة للرائد أن ينقل للطلاب كثيرا من المعلومات غير المباشرة وذلك عن طريق أوجه النشاط التى يمارسها الطالب فى حصّة الريادة وهى مناشط تعد الطالب للحياة فى مجتمعه وتهيئة للتعامل والتكيف معه .**

- **ويمكن تقسيم برامج حصّة الريادة ونواحي نشاطها ثلاثة أنواع هى :**

(أ) النشاط الإدارى الذى يتناول الاجتماعات الرسمية والمشكلات المدرسية،

(ب) النشاط الذى يتناول الفرد .

(ج) النشاط الذى يتناول المجموعة . ومهما كان نوعها فان البرامج

تساعد على تدعيم رسالة المدرسة والخدمات التى تؤديها ، كما تساعد على حل مشكلات الطلاب . **ويجب أن تكون البرامج هرنة غير جامدة حتى تكون دائما أبدا فى خدمة الطلاب وتطورهم من يوم الى آخر .**

وحتى يكون البرنامج مجديا يجب أن يوضع بحيث يبسط مشكلة ويشجع الجماعة على حلها ويجب أن تكون المشكلة فى حدود مدارك الطالب

وقدرته على حلها ، كما يجب أن تكون السلطة على تناول المشكلات بالحل أو التعديل . ويراعى فى حلها أن تتبع فيها الجماعة الطريقة العلمية لحل المشكلات وهى عرضها واقتراح حلول لها وتجربة هذه الحلول ثم اختيار أحسنها .

- **ويقوم بوضع البرامج اللجان المختلفة بالتناوب ، وهى طريقة لا تؤدي الى اقتسام المسئولية فحسب ، بل تساعد على شغل طاقة اللجان المختلفة .** ويشترط فى البرامج أن تكون حية ، متصلة بالحاضر وباحتياجات الطلاب ، قادرة على خلق جو عائلى بين أفراد الجماعة ، ومدعمة للمثل العليا ولرسالة المدرسة وحصّة الريادة . كما يجب أن تكون البرامج سهلة خالية من التعقيد. ويجب أن يوكل أمر إعدادها وتقديمها الى الطلاب أنفسهم .

- **أما مهمة الرائد فى وضع البرامج فلا تتعدى الاقتراح وتوجيه الطلاب الى مصادر استقاء البيانات والتسهيلات اللازمة لتنفيذ البرامج .** كما يجب أن يكون الرائد مستعدا للرد على استفسارات الطلاب اذا لجأوا اليه .

- **ويمكن تقديم التوجيه للطلاب عن طريق برامج حصّة الريادة .** وهى تنقسم خمسة أنواع من التوجيه : توجيه تربوى ، وتوجيه مهنى ، وتوجيه شخصى ، وتوجيه خلقى ، وتوجيه قومى . والمواضيع التى يتناولها كل فرع من هذا التوجيه تشتمل على مختلف المواضيع التى تلائم المجموعة من حيث احتياجاتهم الجسمية والنفسية والعاطفية والثقافية والروحية ...

- **أما اختيار البرنامج وتوقيته** فرهن بالحاجة اليه فى حينه ، اذ أن البرامج لا تكون مجدية الا اذا لاءمت الموقف الذى وضعت له بجميع ظروفه وملابساته . والملاحظ أن تنوع البرامج يزيد من فاعليتها ومن اهتمام الطلاب بها . فهناك الندوات والمحاضرات والأفلام والموسيقى والمباريات والمعارض . وبذا تساعد البرامج على تشجيع الطلاب على الاشتراك فيها . وعلى واضع البرنامج أو رئيس اللجنة التى تنظمه : أن يقدر مجهود كل المشتركين فيها . **ويمكن القول بصفة عامة أن برامج حصّة الريادة يجب أن تهدف الى تزويد كل طالب بفرص للتعبير عن نفسه وتفهم المواضيع التى تهم أمثاله من الشباب الذين فى سنه ودرجة تفكيره ، كما تتيح للطلاب خبرات من شأنها أن تجعله يشعر بانتمائه للجماعة ، وتساعد على تفهم مبدأ التكيف والتفاعل مع البيئة والمجتمع .**

- **ولكى يزيد الرائد والطالب من فائدة حصّة الريادة وفاعليتها** يجب أن يقوم أغراضها وبرامجها بانتظام فان هذا التقويم يساعد على تحسين نوع العمل فى حصّة الريادة . ويحسن أن يتم التقويم بعد تقديم كل برنامج عن طريق المناقشة الحرة المفتوحة أو عن طريق تقرير تقدمه لجنة تشكل خصيصا لهذه العملية . وفى الحالتين يجب أن يكون التقويم نزيها بعيدا عن الأغراض الشخصية ، بل يجب أن يهدف الى مصلحة الجماعة ، ومما يساعد على الوصول

الى تقويم دقيق يجب استعراض أهداف حصة الريادة وقياس أغراض البرامج المقدمة عليها : فالبرنامج الناجح هو الذى يحقق أغراض الجماعة وأهدافها .

وهناك عوامل كثيرة تؤدي الى فشل حصة الريادة أهمها :

- عدم تحديد أهدافها وأغراضها ، وعدم وجود القيادة الطلابية واسناد الريادة فيها الى مدرسين مثقلين بالعمل أو مدرسين لا يعرفون شيئاً عن حصة الريادة أو لا يهتمون بها . ومن أسباب الفشل كذلك تعداد ميول الطلاب وكثراتها بحيث لا تفي البرامج المقدمة بكل احتياجاتهم .

- ومن عيوب حصة الريادة ضيق الوقت للتوجيه الفردى أو توفير سرية . وخير وقت فى حصة الريادة لذلك التوجيه هو عندما تكون اللجان منعقدة للعمل .

- وعلى الرغم من أن حصة الريادة هى خير مكان للتوجيه فى المدرسة الا أنها قد اضمحلت وتقهقرت فى كثير من المدارس بحيث أصبحت عبارة عن حصة للاستذكار أو لالقاء بعض التعليمات الادارية التى تفرض على الطالب فرضاً . ومع أنه من المعروف أن التوجيه لا يتم كله فى حصة الريادة وحدها الا أنه يساعد البرنامج العام للتوجيه بالمدرسة . وفى الوقت نفسه لا تستطيع حصة الريادة أن تقوم وحدها بمهمة تكوين الطالب «المتكامل» اذا كانت رسالة الفصل والمدرسة تنحصر فى المواد المدرسية فحسب ، اذ يجب أن يجمع الدرس وحصة الريادة غرض واحد هو مساعدة الطالب على الكشف عن ميوله وقدراته وتكوين مهاراته التى تساعد على الانجاز والانتاج : واذن يجب أن تكون حصة الريادة جزءاً حيويًا من كل مدرسة تهتم بتوجيه طلابها التوجيه السليم ...

التحصيل في العلوم بالمدرسة الإبتدائية مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة (١)

للدكتور محمد عبد العزيز عبيد عفيفي
مدرس علم النفس بكلية المعلمين بأسيوط

تحديد المشكلة والهدف منها : الغرض من هذه الدراسة هو مقارنة المستوى التحصيلي في مادة العلوم بين «عينتين» عشوائيتين من التلاميذ احدهما من مدارس الولايات المتحدة الامريكية والاخرى من مدارس الجمهورية العربية المتحدة وهاتان الدولتان لهما مميزات أو خصائص ثقافية مختلفة ولكنهما تشتركان في النظام التعليمي للمرحلة الأولى ، فاذا أثبتت التجربة وجود أية فروق في التحصيل فمن الطبيعي أن نتبع ذلك بمحاولة تحديد العوامل التي أدت الى تلك الفروق .

ولقد كانت الأسئلة الرئيسية التي حاول هذا البحث الاجابة عنها هي ما يأتي :

١ - هل التلاميذ المختارون عشوائيا من بين تلاميذ السنة الرابعة والخامسة والسادسة - وبتساوي في الأعمار تقريبا من دولتين مختلفتين - لهم نفس المستوى في تحصيل العلوم - مقيسا باختبار أمريكي مقنن اذا ثبتنا استعداداتهم ؟

٢ - هل هناك أية فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين في تحصيلهم للعلوم مقيسا باختبار أمريكي مقنن اذا حللنا النتائج لكل فرقة على حدة مع استبعاد أثر الاختلاف في الاستعدادات ؟

أما الأهداف الثانوية لهذه الدراسة فهي المساعدة في الحصول على الاجابة عن مثل الأسئلة التالية : هل هذه الفروق :

(أ) تتعلق باختلاف طرق التدريس ؟

(ب) ناتجة من اختلاف أهداف تدريس العلوم في كل من الدولتين ؟

(١) رسالة قدمت الى جامعة أوريغون بالولايات المتحدة الامريكية للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة في أغسطس عام ١٩٦٧ .

- (ج) تتعلق بالاختلاف فى الأساس الثقافى ؟
(د) تتعلق بالاختلاف فى برامج العلوم ؟
(هـ) ناتجة من أى ارتباط معين للعوامل التى سبق ذكرها ، أم أن هناك عوامل أخرى أدت الى ذلك ؟

دلالة هذه الدراسة :

هى محاولة لالقاء بعض الضوء على العوامل المختلفة التى تؤدى الى فروق التحصيل فى العلوم بالمرحلة الأولى اذا وجد أى منها .

الإجراءات :

١ - العينات : اختيرت ثلاث مدارس عشوائيا من بين جميع المدارس فى المنطقة التعليمية رقم ٤ بمدينة يوجين بولاية أوريجون بالولايات المتحدة الأمريكية وثلاث مدارس أخرى من مدينة القاهرة بالجمهورية العربية المتحدة، ثم اختيرت عينة عشوائية من فصول السنة الرابعة والخامسة والسادسة فى كل من تلك المدارس .

(ب) المقاييس :

- ١ - مصفوفات « رافن » المتسلسلة الملونة : حيث أنه كان من المرغوب فيه استبعاد تأثير الذكاء على التحصيل ، كان من الضرورى معرفة توزيع درجات الذكاء لكل من العينتين ، ولكن لما كانت جميع اختبارات الذكاء على وجه التقريب تعتمد بدرجة كبيرة على الأساس الثقافى لمن يطبق عليهم الاختبار ونظرا لعدم وجود أى اختبار جماعى آخر يمكن اعتباره خالصا من تأثير الثقافة ، فقد تقرر اختيار مصفوفات « رافن » الملونة .
- ٢ - الاختبارات المتسلسلة للتقدم التعليمى فى العلوم للمصفوف ٤ - ٦ (نموذج ٤ أ) : ان اختبار التسلسل للتقدم التعليمى فى العلوم للمصفوف من ٤ الى ٦ ، نموذج ٤ أ عبارة عن اختيار من متعدد، ويتكون من ٦٠ سؤالا مقسمة قسمين ويطبق كل منهما فى ٣٥ دقيقة .

(ج) التصميم التجريبي :

لم يكن من المعروف عند بداية هذه التجربة كيفية توزيع درجات الذكاء فى كل من العينتين ، ولما كان من الصعب التحكم المباشر فى هذا العامل استخدمت طريقة تحليل التباين الاقترانى Analysis of Covariance لأنها تمكنا من السيطرة الاحصائية على هذا العامل كما انها تزيل مصادر التحيز الممكنة فى هذه التجربة . وبناء على ذلك استخدمت درجات اختبار التسلسل التعليمى كالبديل المعيارى Criterion Variable وكانت درجات مصفوفات رافن الملونة هى المتغير المصاحب concomitant Varibale التصميم التجريبي على هذا الأساس عبارة عن تصميم عاملى Factorial Design ذى ست خلايا فى كل منها ٨٠ ملاحظة . والجداول رقم ١ عبارة عن تمثيل توضيحي لهذا التصميم .

جدول رقم ١ : التصميم التجريبي للدراسة

عينة الولايات المتحدة الأمريكية ٤٨٠ فردا			عينة الجمهورية العربية المتحدة ٤٨٠ فردا		
الصف	الصف	الصف	الصف	الصف	الصف
الرابع	الخامس	السادس	الرابع	الخامس	السادس (١)
X X X	X X X	X X X	X X X	X X X	X X X
٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠	٨٠

د - الفروض :

- ١ - المتوسط المعدل لدرجات اختبار التسلسل التعليمي في العلوم ، نموذج ٤ أ لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوي المتوسط المعدل للمجموعات لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة .
- ٢ - المتوسط المعدل لدرجات التسلسل التعليمي للصف الرابع لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوي المتوسط المعدل لدرجات الصف الرابع لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة .
- ٣ - المتوسط المعدل لدرجات اختبار التسلسل التعليمي للصف الخامس لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوي المتوسط المعدل لدرجات الصف الخامس لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة .
- ٤ - المتوسط المعدل لدرجات اختبار التسلسل التعليمي للصف السادس لمجموعة الولايات المتحدة الأمريكية يساوي المتوسط المعدل لدرجات الصف السادس لمجموعة الجمهورية العربية المتحدة .
- ٥ - ان التأثير المتبادل في مجموعات الصفوف للدرجات المعدلة لاختبار التسلسل التعليمي في العلوم يساوي صفرا .

تحليل وتفسير النتائج :

(أ) اختبار التسلسل التعليمي في العلوم ، نموذج ٤ أ :

- ١ - الوصف العام : احتوت عينة الولايات المتحدة الأمريكية على ٢٤٠ فردا ، بواقع ٨٠ فردا في كل من الصفوف الثلاثة . ولقد كان المدى الكلي للدرجات ٣٩ ، ٣١ ، ٣١ لكل من الصف الرابع والخامس والسادس على

(١) X س هي درجة التباين الافتراضي X X ص هي درجة الميزان

الترتيب ، وكانت أعلى الدرجات التي أمكن الحصول عليها هي ٥٣ ، ٥٥ ، ٥٨ ، وأقلها ١٥ ، ٢٥ ، ٢٨ لكل من الصفوف الثلاثة مرتبة ترتيبا تصاعديا .

ولقد بينت التوزيعات التكرارية والتوزيعات المئوية المتجمعة لدرجات الاختبار للصفوف الثلاثة أن ٥٩٪ من مجموعة الصف الرابع ، ٦٠٪ من مجموعة الصف الخامس ، ٦٥٪ من مجموعة الصف السادس قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الخاص بالصف الذي يتبعونه ، وهذا يعني أن التوزيعات التكرارية للصفوف الثلاثة كانت ممتوية التواء سالبا . وكذلك بينت المنحنيات المتجمعة المئوية لاختبار التسلسل التعليمي للعلوم ، نموذج ٤ أ لكل من الصفوف الثلاثة أن أداء عينة الولايات المتحدة الأمريكية للصف السادس كان يفوق أداء عينتي الصف الخامس والرابع ، وأن أداء عينة الصف الخامس يفوق أداء عينة الصف الرابع .

وكذلك احتوت عينة الجمهورية العربية المتحدة على ٢٤٠ فردا بواقع ٨٠ فردا في كل من الصفوف الثلاثة . ولقد كان المدى الكلي للدرجات ٢٨ ، ٣٣ ، ٢٥ لكل من الصف الرابع والخامس والسادس على الترتيب ، وكانت أعلى الدرجات التي أمكن الحصول عليها هي ٣٥ ، ٤٤ ، ٤٧ وأقلها ٧ ، ١٤ ، ٢٥ لكل من الصفوف الثلاثة مرتبة ترتيبا تصاعديا .

ولقد بينت التوزيعات التكرارية والتوزيعات المئوية المتجمعة لدرجات الاختبار للصفوف الثلاثة أن ٥٤٪ من مجموعة الصف الرابع ، ٥٣٪ من مجموعة الصف السادس قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الخاص بالصف الذي يتبعونه ، وهذا يعني أن التوزيعات التكرارية لكلا الصنفين المذكورين كانت سالبة . أما بالنسبة للصف الخامس فإنه قد وجد أن ٤٥٪ فقط من المجموعة قد حصلوا على درجات أعلى من المتوسط لهذا الصف ، وهذا يعني أن التوزيع التكراري لتلك المجموعة كان ممتويا التواء موجبا .

أما بالنسبة للمنحنيات المئوية لاختبار التسلسل التعليمي ، نموذج ٤ أ لكل من الصفوف الثلاثة فلقد بينت أن أداء عينة الصف السادس كان يفوق أداء عينتي الصف الخامس والرابع وأن أداء عينة الصف الخامس يفوق أداء عينة الصف الرابع .

(ب) تحليل المفردات للصفوف :

أجرى تحليل للمفردات مبنى على النتائج التي حصلنا عليها من أداء ال ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات وال ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات لكل صف على حدة ولكل من عينات الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة .

ولقد كان واضحا من هذا التحليل أن الاختبار كان في منتهى السهولة

بالنسبة لعينة الولايات المتحدة الأمريكية بمقارنتها بعينة الجمهورية العربية المتحدة اذ قد وجد أنه من بين أسئلة الاختبار البالغة ٦٠ سؤالاً في كلا قسميه كانت درجة الصعوبة التقديرية لـ ٥٧ سؤالاً منها أعلى بالنسبة لعينة الجمهورية العربية المتحدة منها بالنسبة لعينة الولايات المتحدة الأمريكية .

(ج) تحليل المفردات للعينات :

وعند اجراء تحليل للمفردات لنتائج الـ ٢٧٪ من الذين حصلوا على أعلى الدرجات ، والـ ٢٧٪ الذين حصلوا على أقل الدرجات وجد من العينة الكاملة للولايات المتحدة الأمريكية ومثيلتها للجمهورية العربية المتحدة أن متوسط درجة الصعوبة التقديرية للجزء الأول من الاختبار لعينة الولايات المتحدة الأمريكية ٣٣ر٠٣ بينما كان المتوسط لعينة الجمهورية العربية المتحدة ٧٢ر٧٣ ، وكان هذا المتوسط للجزء الثاني من الاختبار ٤٥ر٠٠ ، ٧٠ر٧٠ لكل من العينتين على الترتيب .

(د) تحليل التباين الاقتراني :

وعند اجراء تحليل التباين الاقتراني للتحصيل في العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة استخدمت درجات مصفوفات رافن الملونة كمتغير مصاحب وكان التصميم التجريبي كما سبق أن ذكرنا عبارة عن (٢ × ٣) تصميم عاملي وكان العامل الأول هو العينتان والعامل الثاني هو الصفوف الثلاثة وبالطبع كلا العاملين ثابتان "Fixed" .

والجدول رقم ٢ يبين نتائج هذا التحليل وبفحص هذا الجدول نتبين فرقا ذا دلالة احصائية فيما بين الصفوف . فلقد وجد أن $F = ٣٠ر٣٣$ (مع العلم بأننا نحتاج الى $F = ٤ر٦١$ فقط للدلالة الاحصائية عند المستوى (٠.٠٥)) وكذلك وجد أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية فيما بين العينتين اذ أن F التي حصلنا عليها كانت تساوي ٦٩٠ر٧١ (مع العلم بأننا نحتاج الى $F = ٦ر٦٣$ وللدلالة الاحصائية عند المستوى (٠.٠١)) *

والواقع ان هذه النتيجة كانت منتظرة نظرا للفرق الكبير فيما بين المتوسطات لنفس الصفوف ، وكذلك للفرق الكبير في المتوسطات بين الصفوف المختلفة .

جدول رقم ٢ : تحليل التباين الاقتراني للتحصيل في العلوم بالمرحلة الابتدائية لعينات الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F
الصفوف	٢٨٥٦ر٨٤	٢	١٨٢٤ر٤٢	٣٠ر٣٣
العينات	٣٢٥٢ر٥٧١	١	٣٢٥٢ر٥٧١	٦٩٠ر٧١
الصفوف : العينات	٩٠٥ر٢٨	٢	٤٥٢ر٦٤	
الخطأ	٢٢٢٧ر٦٣٥	٤٧٣	٤٧ر٠٩	
المجموع		٤٧٨		

$\times \times F (١ \text{ ر } \infty = ٦ر٦٣$

$\times F (٢ \text{ ر } \infty = ٤ر٦١)$

والجدول رقم ٣ يبين المتوسطات المعدلة والمتوسطات غير المعدلة وفروق المتوسطات لكل زوج فى العينتين .

جدول ٣ : المتوسطات المعدلة ، وغير المعدلة والفروق بين المتوسطات المتقابلة لاختبار التسلسل التعليمى للعلوم ، نموذج ٤ أ ، لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة :

الصف	المتوسطات غير المعدلة		المتوسطات المعدلة		الفرق
	الولايات المتحدة	الجمهورية العربية	الولايات المتحدة	الجمهورية العربية	
٤	٣٨ر٣٧	٢١ر٧٦	٣٩ر٧٢	٢٠ر٤٢	١٩ر٣٠
٥	٤٥ر٠١	٢٣ر٧٠	٤٦ر٤٣	٢٢ر٢٨	٢٤ر١٥
٦	٤٧ر٢٦	٣١ر٣٩	٤٨ر٣١	٣٠ر٣٤	١٧ر٩٧

والجدول رقم ٤ يعطى الانحراف المعيارى لاختبار التسلسل التعليمى لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة ، ويبدو واضحاً أن تلك الانحرافات المعيارية أكبر بكثير لعينة الولايات المتحدة منها لعينة الجمهورية العربية المتحدة .

جدول رقم ٤ : الانحراف المعيارى لاختبار التسلسل التعليمى للعلوم ، نموذج ٤ أ لعينات الصف الرابع والخامس والسادس للولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة :

الصف	الولايات المتحدة الأمريكية	الجمهورية العربية المتحدة
٤	٩ر٦٩	٥ر١٢
٥	٧ر٤٠	٥ر٩٣
٦	٧ر٣٨	٥ر٤٤

٣ - المصفوفات الملونة المتسلسلة ، المجموعات أ ، ب ، ب :
لقد كان أداء عينة الولايات المتحدة الأمريكية أحسن بكثير من أداء عينة الجمهورية العربية المتحدة ، فلقد كانت أعلى الدرجات الخام للصف الرابع والخامس والسادس لعينة الولايات المتحدة الأمريكية هي ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٥ على الترتيب ، بينما كانت أقل الدرجات ١٥ ، ٢٣ ، ٢٣ بنفس الترتيب ، أما بالنسبة لعينة الجمهورية العربية المتحدة فلقد كانت أعلى الدرجات هي ٣١ ، ٣٤ ، ٣٥ بينما كانت أقلها ٦ ، ١٢ ، ٧

والجدول رقم ٥ : المتوسطات لمصفوفات رافن الملونة لعينات
الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة

المتوسط x x (١)		
الصف	الولايات المتحدة الأمريكية	فتركوهم ، وهذه هي
٤	٣٩ر٠٠	١٩ر٤٤
٥	٣٣ر١٦	٢٤ر٠٧
٦	٣٥ر٣٤	٣٢ر٠٤

مناقشة النتائج :

لقد حلت النتائج باستخدام العديد من الطرق الاحصائية ، وقد أدت جميع هذه التحاليل الى الاستنباط التالي :

ان عينة الولايات المتحدة الأمريكية أكثر تفوقا في تحصيل العلوم من عينة الجمهورية العربية المتحدة :

ويبدو أن الفرق الشاسع في الاختلاف بين المجموعتين يجعل هذه النتيجة لجميع التلاميذ في المرحلة الأولى في الدولتين صحيحة ، وإذا كانت هذه هي الحالة الراهنة ، فما التوصيات الممكنة التي نستطيع اقتراحها لرفع مستوى التحصيل في العلوم لهذه المرحلة بالجمهورية العربية المتحدة ؟

ولكى نعطي توصيات لها أساس سليم ، كان من الضروري مناقشة الأهداف الثانوية لهذه الدراسة والتي سبق ذكرها .

رفع مستوى التحصيل في العلوم في المدرسة الابتدائية في الجمهورية العربية المتحدة :

ان الأساس المنطقي لمقترحات وتوصيات رفع مستوى التحصيل في العلوم بالمدارس الابتدائية للجمهورية العربية المتحدة قد بنى على ما يأتي :

- ١ - بحث المشكلة ، والتفكير النقدي فيها ، والكشوف العلمية الحديثة .
- ٢ - الرغبة والطموح في الوصول لحل للمشكلة التي تواجهها الجمهورية العربية المتحدة .

- ٣ - الدراسة التجريبية لمقارنة التحصيل في العلوم في المدرسة الابتدائية فيما بين الولايات المتحدة الأمريكية والجمهورية العربية المتحدة .
- وبناء على ذلك فإن الباحث يتبنى الاجراءات التالية ويطلب بتطبيقها على المدارس الابتدائية في الجمهورية العربية المتحدة بأسرع ما يمكن :

(١) بوحدات الدرجات الخام

- ١ - تقديم واستخدام - والاهتمام بتنمية - طرق التفكير النقدي وطرق التفكير الأكثر فاعلية وتنمية التذوق لأهمية تدريس العلوم وتحسين المهارات فى حل المشاكل .
- ٢ - انماء الاتصال بين العلوم الطبيعية والبيولوجية فى مناهج العلوم .
- ٣ - زيادة المدة المخصصة لتدريس العلوم فى المدرسة الابتدائية .
- ٤ - رفع مستوى التأهيل لمدرسى المدرسة الابتدائية الى درجة البكالوريوس على أقل تقدير .
- ٥ - عمل دورات تدريبية فى المعاهد المختلفة للمدرسين فى طرق التدريس والوسائل التعليمية .
- ٦ - المراجعة الدورية وتحسين كتب العلوم واستخدام أكثر من سلسلة واحدة فى تدريسها .
- ٧ - زيادة المرونة فى وضع مناهج العلوم .
- ٨ - مراعاة رفع النسبة بين المباني المدرسية وعدد تلاميذ المرحلة الأولى .
- ٩ - تحسين وسائل تدريس العلوم وجعلها متوفرة فى نفس الفصل الدراسى .
- ١٠ - استخدام الخبراء والأفراد القادرين على تقديم المساعدة لمدرس العلوم من بين المشتغلين بالجامعات والكليات والمصانع والهيئات الحكومية المختلفة لرفع كفاءة هيئات التدريس .
- ١١ - استخدام وتنمية الطرق والمقاييس الموضوعية لتقويم المستوى التعليمى ومستوى أداء التلاميذ كلما أمكن ذلك .

— ١ —

الكتاب : منهج المدرسة الابتدائية

تأليف : روبرت روترنز

ترجمة : نجيب يوسف بدوي

مراجعة : حامد مصطفى عمار

الناشر : دار الفكر العربى - اشراف ادارة الثقافة العامة
بوزارة التعليم العالى

عرض : خليل ابراهيم جريس

يتضمن هذا الكتاب دراسة مقارنة للمدرسة الابتدائية ومناهجها ومشكلاتها على المستوى العالمى وهى دراسة مقدمة الى المعلمين وطلاب معاهد وكليات المعلمين والنظار والمفتشين وأولياء الأمور والسلطات التعليمية فى مختلف الدول وذلك للتعرف على ما يقوم به رجال التعليم فى أقطار أخرى ، وما قدمت اللجان الفنية وعلماء التربية من آراء ونصائح وتوجيهات وذلك للاسترشاد بما جاء فيه عند تخطيط منهج المدرسة الابتدائية وتطويره ومراجعته ليأخذ الصورة السليمة التى تتمشى مع مقتضيات العصر الذى نعيش فيه اليوم .

ويعد هذا الكتاب من أحدث الكتب التى أصدرتها منظمة اليونسكو فى التربية وهو كتاب دولى شامل يتناول جميع المسائل النظرية والعملية الخاصة بالتعليم الابتدائى الذى أصبح الزاميا للجميع والذى يعتبر قاعدة التعليم كله والأساس الذى تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ، وقد اعتمد المؤلف فى كتابته على وثائق اليونسكو ونشراتها ووثائق مكتب التربية الدولى وقرارات وتوصيات المؤتمرات الدولية والاقليمية التى نظمتها اليونسكو عن التعليم الإلزامى فى السنين الأخيرة ، كما يقدم فيه المؤلف ثمرة خبرته الشخصية ونتائج البحوث العلمية فى التربية وعلم النفس وتطبيقاتها داخل المدرسة الابتدائية .

ويقع الكتاب فى أربعة أجزاء يضمها مجلد واحد يتكون من ٤٠٨ صفحة من القطع الكبير .

يتناول الجزء الأول العوامل الاقتصادية والاجتماعية التى تؤثر فى المدرسة الابتدائية فيوضح مدى تحكم الظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية السائدة ، فى مجتمع ما ، فى طبيعة التعليم المدرسى وفى المناهج التى تعكس خصائص هذا التعليم واتجاهاته ، ويؤكد عجز التعليم المدرسى اليوم عن تحقيق مواجهة مختلف حاجات المجتمع نتيجة لمقاومته للتغيير وذلك على الرغم من التغيرات المستمرة التى تنتاب هذه المرحلة فى مختلف دول العالم لأن

هذه التغيرات - كما يوضح الكتاب : لا تطابق تماما مستلزمات الموقف الجديد الذى تفرض أنها تعكسه بسبب المقاومة العنيدة التى تفرضها التقاليد الثقافية ومحافظة الكبار لأي مقاومة حقيقية بين نظام المدرسة والحاجات الجديدة ، وبسبب المشكلات المعقدة التى تواجه رجال التعليم وتثير الشكوك حول الطريق الذى يجب أن يسلكوه لكي يحققوا الأهداف الجديدة التى فرضتها الظروف الاجتماعية الحالية . كذلك يفرض هذا الجزء الوضع الراهن للتعليم الابتدائى فى الدول النامية والمتخلفة والمتقدمة فى الوقت الحاضر وفى مختلف قارات العالم ، ويقدم لهذه المقارنة جداول وخصائص توضح بأسلوب علمى ما قصد إليه المؤلف من أن الفرصة سانحة أمام الدول النامية كي تعوض ما فاتها باتخاذ حلول مقبولة وتحاشى الأخطاء التى وقعت فيها الدول الأخرى وذلك اذا ما استفادت من خبرات الدول التى سبقتها ، ووعت مختلف التوصيات والمقترحات التى أقرتها المنظمات الدولية العديدة مثل اليونسكو ومكتب التربية الدولى وجمعيات المعلمين وعلماء النفس وعلماء التربية التجريبية بشأن أنواع التربية والتعليم التى تقوم أساسا على الاعتراف بإمكانيات الطفل وحقوقه ...

أما الجزء الثانى من الكتاب فيتناول الاتجاهات التقليدية والاتجاهات المعاصرة فى وضع المناهج والخطط الدراسية كما يوضح طرق تطويرهما ومراجعتهما ، ويبرز الكثير جدا من الاعتبارات والأسس الهامة التى تنفعنا فى حياتنا التعليمية والتى ينبغى أن نعيها داخل مجتمعنا فى أثناء محاولتنا العديدة فى مجال تطوير المناهج والكتب ، بحيث يجب على كل دولة أن تقوم بإجراء تقويم موضوعى لقدرات معلميها وترسم تبعا لذلك مناهجها على ضوء احتياجاتها ومواردها مع وضع مواصفات مفصلة الى حد ما للطرق والأساليب التى يمكن اتباعها . وقد أورد الكتاب عددا كبيرا من الجداول التى تعرض بالأرقام خطة الدراسة وعدد الساعات المخصصة لمختلف المواد الدراسية فى مختلف صفوف المدرسة الابتدائية وتوزيع المواد الدراسية فى الأسبوع وذلك فى دول كثيرة متعددة ومختلفة من حيث مستواها الحضارى والاقتصادى ، وهى جداول عظيمة الأهمية للدراسة المقارنة . لكي تكمل الصورة تعرض الكتاب للتغيرات التى انقابت المناهج والخطط فيما بين عام ١٩٥٥ وعام ١٩٥٩ ليمهد الى عرض سياسة موضوعية أكثر استقرارا وثباتا للمناهج والخطط وهو موضوع الجزء التالى .

أما الجزء الثالث ويحتل الجزء الأكبر من الكتاب فقد خصصه المؤلف لما أسماه نحو سياسة موضوعية فى المناهج والكتب وفيه أوضح ما تتبعه الدول فى مجال تطوير مناهجها معتمدا على الاستبيان الذى وجهه اليونسكو الى نحو ٥٠ دولة وأبرز خطأ هذا الطريق وتناول بالمناقشة تأثير المتخصصين فى وضع المناهج ومراجعتها وخلص منها بأن المتخصصين فى المواد الدراسية - فيما يتعلق بالمناهج - هم خطر مقيم ثم انتقل الى مناقشة اشتراك المعلمين

فى وضع المناهج وأكد ضرورته • وأشنناز الى أن المنهج الذى يشنوبه بعض القصور ، ومع ذلك يمكن تطبيقه فى ظروف ملائمة أفضل من منهج يعد آخر صيحة فى عالم المناهج ، ويتعذر تنفيذه بحذافيره بسبب عدم تيسير الوسائل البشرية والمادية • ثم انتقل بعد ذلك الى مناقشة اشتراك الآباء وعرض نتيجة بحيث اشرفت على اجرائه صحيفة المعلم التى يصدرها المعهد التعاونى للمدارس الحديثة بشأن استطلاع رأى الآباء من مختلف الطبقات الاجتماعية فيما ينبغى أن يدرس لتلاميذ المدرسة الابتدائية ؛ وخلص من هذا البحث الى نتيجة عظيمة الأهمية : وهى أن المهارات التى تعلم فى المدرسة والتى لها نفع فى الحياة اليومية هى حقا التى تنال أعظم تقدير بينما لا تقدر معلومات الكتاب التى ليس لها قيمة عملية •

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى « **الطفل** » فأوضح أسباب تخلفه فى المدرسة وكيف أن تضخم الخطط الدراسية وازدحامها وجمود المناهج هو أحد الأسباب الداخلية للرسوب ، وان تعليم مبادئ القراءة هو المعلوم وأن الطريقة الموحدة لتعليم هذه المبادئ مسئولة الى حد كبير عن فشل الأطفال فى احراز التقدم ، وأكد أن لو أن المدرسة الابتدائية استطاعت أن تلائم الأطفال حقا ، لما تعدى الرسوب فيها ٦٪ أو ٧٪ • وطالب بضرورة إعادة النظر فى مجموعة المشكلات والطرق ومفاهيم التربية العامة كما طالب بضرورة البدء بدراسة البيئة المحلية وملاحظة ظواهرها الطبيعية والبشرية والاجتماعية توثيقا للعلاقة بين المدرسة والحياة اليومية وتدعيما للأساس الذى يمكن البناء عليه ، وخلص من دراسته للطفل الى أن المدرسة هى التى يجب أن تلائم نفسها للطفل لا العكس بحيث لا تكون هذه الملائمة لفظية أو شكلية بل لابد أن تتجسد فى الواقع - فى **المناهج وطرق التدريس واختيار المعلمين وتدريبهم والتنظيم المدرسى وما الى ذلك من سائل** ...

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى المعلم فأوضح كيف أن مهنة التدريس لم تقدر حق قدرها وأبرز خطورة ذلك فيما قاله « اذا كان مستقبل المدنية مرتبطا بالتدريب العملى والخلقى لعدد متزايد من الافراد فان التربية ودور المربين عندئذ بالغ الأهمية • ثم تعرض بعد ذلك لمشكلة اختيار الصالحين لهذه المهنة وكيف أن ظروف الحياة ومقتضاياتها تجعل المهنة غير جذابة : الأمر الذى يحرمها من الأكفاء الأذكياء ويدفع اليها بأفراد خاب طموحهم فصاروا معلمين بالضرورة أو بسبب اليأس أو الفشل ، وتعرض بعد ذلك لوسائل تحسين مركز المعلم والارتفاع بمعنوياته ضمانا لأثره الناجح المطلوب ...

وانتقل الكتاب بعد ذلك الى « **طرق التدريس** » فناقش بأسهاب موضوع القراءة والكتابة والتعبير الذاتى والحساب والثقافة العامة وأوضح ما تعنيه اليوم من تدريسها مما يؤكد انحراف طرائفنا وأساليبنا فى تدريس هذه الموضوعات فان تدريس المعلومات على حد تعبير المؤلف بعضها فوق بعض عديم الجدوى كما أنها سريعة الزوال ، ولكن المهم هو تزويد الأطفال بالأدوات

التي تمكنهم بصفة دائمة من اكتساب ثقافة تصبح باطراد أكثر تخصصا ويجب أن تعطىهم المدرسة الابتدائية هذا الرأسمال الثمين وهو : الرغبة في التعليم واكتساب المعارف وتعليم أنفسهم • وسيصبح الفصل - حينئذ - مكانا للنشاط المثمر الذي لا محل فيه لتشتت الانتباه أو الملل ...

وأنقل المؤلف بعد ذلك الى مناقشة المعوقات والصعوبات التي تواجه التعليم الابتدائي والتي لا بد من التغلب عليها حتى يحتل هذا التعليم المكان اللائق به فقسّمها الى معوقات خارجية ومعوقات داخلية وعالج كل قسم على حدة • موضحا سبل العلاج وقد شملت هذه المعوقات مختلف الأدوات التعليمية والمباني المدرسية والكتب المقررة والتفتيش والامتحانات وغير ذلك مما يؤثر في مشكلة الكيف داخل المدرسة الابتدائية ...

أما الجزء الرابع من الكتاب فقد خصصه المؤلف للبحوث التربوية والتربية التجريبية والتربية المقارنة ، ثم عالج المؤلف في خاتمة كتابه الدور الذي ينتظر أن تلعبه المدرسة الابتدائية في مجالات التربية وفي حياة المجتمع وحدد اتجاهاتها الرئيسية وأهدافها الحقيقية •

وبعد فهذا الكتاب لم يترك مسألة من مسائل التعليم الابتدائي الا وتناولها بالدراسة والبحث من أرحب الآفاق واستنادا الى مصادر حديثة : جلها وثائق ونشرات لم تصل بعد الى كتب التربية ...

ونحن اذ نقدم هذا الكتاب القيم للزملاء من المشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف مراحل التعليم عامة وفي المرحلة الابتدائية خاصة ندعوهم الى قراءته للتعرف على الاتجاهات الحديثة الخاصة بمرحلة من أخطر مراحل التعليم في مجتمعنا الحديث فقد أصبحت هذه المرحلة تشغل اذهان الجميع لأننا نعلق الكثير من الآمال عليها لأرساء قواعد مجتمع ديمقراطي اشتراكي سليم ...

كتاب مبادئ التربية الصناعية

تحليل للمهندس فخر الدين بغوض نجم
رئيس قسم التدريب بمنطقة شمال القاهرة

قدم الأستاذان الدكتور محمد سيف فهمي ، وسليمان نسيم الى المكتبة العربية كتابهما الجديد (مبادئ التربية الصناعية) من سبع فصول ، في محاولة لدراسة هذا اللون من التربية دراسة متكاملة بتتبع أسسها الحضارية والثقافية والنفسية والتاريخية ، لذلك جاءت فصوله الأربعة الأولى على النسق التالي :-

الفصل الأول عن التربية ومظاهر الثقافة الحديثة ، والثاني عن التربية والتقدم الصناعي ، والثالث عن التربية الصناعية والرابع عن تطور التعليم الصناعي في مصر :

ولما كانت معالجة الكتاب للتربية الصناعية تتجه نحو بحث المجالات التي يمكن خلالها اعداد القوة البشرية العاملة التي تؤدي دورها بذكاء في مجتمعنا التصنيعي النامي ، وكانت المدرسة الصناعية الثانوية في نظر المؤلفين هي المجال الرئيسي الذي يقدم هؤلاء العاملين للمجتمع فقد خرج الكتاب يحمل بين طياته فصلين يرتبطان ببعضهما البعض ورباطا ويعالجان موضوع الطالب والمعلم في التعليم الصناعي وهما الفصلان الخامس والسادس ، أما الفصل السابع والآخر فهو عن تخطيط هذا اللون من التعليم ...

(التربية ومظاهر الثقافة الحديثة) :

● وفي موضوع التربية ومظاهر الثقافة الحديثة تحدث الباب الأول عن واجب التربية في تطوير نفسها حتى تتمكن من مواجهة سرعة التغير التي يمتاز بها عصرنا الحالي ، حيث أصبح العلم والتكنولوجيا من أهم عناصر ثقافة هذا العالم الجديد ، ومن هنا يصبح من واجب التربية تنشئة الأفراد للقيام بوظائفهم في المجتمع .

وفي سبيل تحديد أهداف العملية التربوية على هذه الصورة ، تحدث الكتاب عن الهدفين الفردي والاجتماعي ، كما أوضح العلاقة بين التربية والثقافة ، مع مقارنة بين الثقافة والحضارة ، وكيف أن الحضارة هي مجموعة العناصر الثقافية التي تناولها الانسان بالتحسين والتطوير والتفكير بحيث أصبحت أدوات ذات نفع في حياته وحياة مجتمعه . وخلص من كل ذلك الى أن للحضارة جانبان وهما الجانب التكنولوجي ويتضمن مجموعة الوسائل التكنولوجية التي أحدثها الانسان وأستخدمها لزيادة رفاهيته المادية ، والجانب الاجتماعي الذي يتضمن نظم الحكم والادارة وقوانين تنظيم العمل

والعلاقات ... وحينئذ تتخلف الثقافة عن ملاحقة التطور الحضارى يحدث ما يسمى بالتخلف الثقافى ويكون من واجب التربية حينئذ أن تعمل على إعادة تشكيل هذه الثقافة بما يتلاءم والتطورات الحضارية ، وأن تحتفظ بالجيد منها بما يحقق الاستمرار وهنا تبرز الوظائف الثلاثة الأساسية للتربية وهى المحافظة والاستمرار والتجديد بحيث يتحقق الآتى : -

- الحفاظ على الجيد من التراث الثقافي .
- تنمية هذا التراث وتجديده واعادة خلقه .
- تعميق الوعي بالأبعاد الجديدة للثقافة .
- تمكين الأفراد من الاستفادة بثمرات العلم والتكنولوجيا .
- تأكيد أهمية العمل للأنتاج .
- تأكيد فاعلية الانسان وصيانتة من طغيان الآلة .

(التربية والتقدم الصناعي) •

وفي مجال التعرف على الأبعاد الجديدة للتربية الصناعية وأثرها في التقدم الصناعي تحدث :

● الكتاب فى الفصل الثانى منه عن تطور الثورة الصناعية منذ أواخر القرن الثامن عشر ومن بعدها الثورة التكنولوجية ، وكيف أن هاتين الثورتين قد وضعتا الإنسان أمام عديد من القضايا التى تهم التربية الصناعية بوصفها المسئولة عن أعداد الأفراد الفنيين والتكنولوجيين والعمال المهرة الذين يقع عليهم العبء الأكبر فى تسيير وتطوير أدوات الانتاج الجديدة .

- وفى تحليله للثورة الصناعية تعرض للمسائل الآتية : -
- ١ - المبادئ الهامة التى حددت معنى الانتاج الحديث وهى : -
- انه انتاج يعتمد على تقسيم العمل والتخصص فيه .
 - وانه يعتمد على الآلة كمصدر للقوة بديلة عن الجهد البشرى .
 - وانه انتاج بالجملة بحيث يكون من الضخامة التى تتلاءم مع استخدام الآلات والتخصص فى العمل ، والتسويق على المستوى العالمى من ناحية أخرى .
- ٢ - التغييرات التى أحدثتها تلك الثورة فى المفاهيم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية مثل : -
- ازالة القيود على الحريات الشخصية وحرية التجارة ، وظهور حرية الفكر والرأى والعلاقات الانسانية .
 - اعتماد الصناعة على التقدم العلمى وتطبيقاته التكنولوجية .
 - ظهور القوميات بسبب سهولة التجمع والاتصال والتفاهم بين الجماعات .

ـ ظهور طبقات العمال على مسرح الحياة الاجتماعية : بعد أن ساد الاقطاع زمنا طويلا .

وفى تصنيف الكتاب للمشكلات التى أحدثها التقدم الصناعى والتكنولوجى فى العالم أمكن حصرها فى المسائل الرئيسية الآتية : ـ

أ ـ **التغير فى هيكل الوظائف** : ومنه تخرج الحاجة الى المديرين المسئولين عن ادارة المؤسسات الانتاجية ورسم سياستها ، والى الاخصائيين من الخبراء فى فروع التخصصات المختلفة والى الفنيين من الملاحظين والمشرفين على العمل والى العمال المهرة المسئولين عن العمل الانتاجى والعمال متوسطى المهارة بجانب العمال العاديين .

ب ـ **التغير فى التركيب الاقتصادى** : حيث أصبح الانتاج الصناعى يكون الجزء الأعظم من الدخل القومى ، وتخلل ذلك زيادة احتياجات الأفراد من الخدمات نتيجة لارتفاع مستوى المعيشة وتغير أساليب الحياة وزيادة أوقات الفراغ ، ومن هنا زاد الاقبال على التعليم وبخاصة التعليم اصناعى بمستوياته العالية والمتوسطة .

جـ **التغير فى مفهوم المهارة** : فبعد أن كان من الممكن إتقان المهارة عن طريق المشاهدة والخبرة أثناء العمل عن طريق المحاولة والخطأ أصبحت الحاجة ماسة الى مزيد من العلم والخبرة الصناعية والتكنولوجية مما أدى الى ربط الدراسة النظرية العلمية بالتدريب العملى ، وذلك يعنى أن مهمة التربية الصناعية والتكنولوجية تنحصر فى زيادة قدرة الأفراد على تنوير مهاراتهم الأصلية الى مهارات جديدة بتكليف المهارات وفقا لاحتياجات العمل .

د ـ **تغير النظرة نحو التخصص** : بسبب تطور الفنون التكنولوجية وتقدم الاكتشافات العلمية بحيث تتولد تخصصات جديدة على الدوام لمواجهة التغير السريع فى آلات الانتاج وخاماته ونوع المنتجات المطلوبة للأسواق .

هـ ـ **تغير النظرة نحو تعليم البنت** : لأن الثورة الصناعية تحت ضغط احتياجاتها الى القوى العاملة فضلت فى كثير من الأحيان استخدام المرأة فى العمل الصناعى على استخدام الرجل بسبب ظهور عدد من المهن والصناعات الدقيقة التى تحتاج الى خصائص المرأة كالصناعات الالكترونية وصناعة الغزل والنسيج مثلا .

و ـ **الاهتمام بالتوجيه المهنى والتربوى** : وهو أمر فرضته ظروف التوسع والنمو الصناعى فى القرن الأخير لحل كثير من المشكلات الناشئة عن التقدم الصناعى وأهمها المساهمة فى حل مشكلات البطالة ، ومقابلة احتياجات المهن المختلفة ، والاسهام فى رفع مستوى الكفاية الانتاجية .

ز ـ **تخفيض ساعات العمل** : وما يستدعيه من ضرورة الاهتمام بمشكلة وقت الفراغ .

(التربية الصناعية : نشأتها • أهدافها • مستوياتها • أنماطها •) :

• ثم يسهب الكتاب في الفصل الثالث منه في الحديث عن نشأة التربية الصناعية وأهدافها ومستوياتها مبتدئا بالتلمذة الصناعية والعوامل التي أدت الى تطوير هذا الأسلوب والقوانين التي نظمتها من القدم حتى ظهرت المدارس المهنية كبديل للتلمذة الصناعية في فرنسا ودول أوروبا اللاتينية في القرن التاسع عشر لمواجهة احتياجات الصناعات الجديدة والآلات الجديدة من العمال المهرة .

أهداف التربية الصناعية الفردية والاجتماعية :

وفي مناقشة أهداف التربية الصناعية دّل الكتاب على أنها تهدف الى تنمية قدرات الانسان ومعارفه ومهارته واتجاهاته وعاداته بحيث يستطيع القيام في سعادة وكفاءة بجميع المسؤوليات والأعمال في المهنة التي يختارها، وذلك يعنى أنها تحقق وظيفتين أساسيتين هما : -

- تنمية الصناعة ورفع مستوى الكفاية الانتاجية الى أقصى حد ممكن عن طريق توفير حاجة الصناعة الى القوى العاملة المدربة وتأكيد فكرة احترام العمل الصناعي وأحداث التغيير في اتجاهات الأفراد والجماعات بما يجعل من الصناعة العلم والتكنولوجيا والأفكار المرتبطة بها جزءا أساسيا من ثقافة المجتمع .

- تنمية الفرد للبلوغ به الى أقصى درجات الكمال الانساني ضمن اطار ثقافي واجتماعي معين ؛ لأن التربية عملية نمو ويجب أن تهدف الى تحقيق النمو المتكامل المستمر للفرد من النواحي الجسمية والوجدانية والخلقية والعقلية والمهنية والاجتماعية وذلك ما يجب أن تحققه التربية الصناعية .

التعليم الحرفي الصناعي :

وفي تحليل التعليم الحرفي لاعداد العمال المهرة نوقشت الأنواع الآتية : -
- التلمذة الصناعية الحديثة : وخلافا لما سبق أن عرضه الكتاب عنها في صدر هذا الفصل تركز الحديث عن التلمذة في الجمهورية العربية المتحدة، وبالذات حول مراكز التدريب التي تشرف عليها وزارة الصناعة .

- ثم المدارس الحرفية : التي بدأت بمصر تحت أسم مدارس الصنائع ثم تغير اسمها الى المدارس الصناعية المتوسطة .

- التدريب أثناء العمل وقبله : وفي رأى المؤلفين أن التدريب أثناء العمل يشكل جانبا هاما من جوانب التعليم المهني ، وأنه ضرورة اقتصادية تحتمها ظروف الصناعة المتطورة - والحقيقة ان التطور السريع في أساليب الانتاج وأدواته ، وتغير ظروف العمل ، ثم تتابع الاختراعات التكنولوجية التي تعدل

يوما بعد يوم من نوع الآلات القائمة بالانتاج والتي تعدل وتطور فى طرق ادارتها وتشغيلها قد جعل اعادة تدريب العامل شيئا ضروريا لتعريفه بهذه التغيرات لرفع كفايته الانتاجية ، ثم الحاجة الى نمو العامل والارتقاء به الى وظيفة أعلى .

والنوع الآخر من التدريب يتم قبل مباشرة العمل وهو للعمال الجدد بقصد توجيههم وتعريفهم بالآلات التى سيستخدمونها وبنظم الادارة وسير العمل لتهيئتهم نفسيا ومهنيا للتكيف مع الظروف الجديدة التى سيواجهونها .



(تطور التعليم الصناعى فى مصر) : -

يقسم الفصل الرابع من الكتاب تطور التعليم الصناعى فى مصر الى أربعة أقسام : أولها فى العصور القديمة والوسطى ، وثانيها فى مصر الحديثة حتى نهاية القرن التاسع عشر ، وثالثها منذ بداية القرن العشرين حتى ثورة يوليو ١٩٥٢ ، ورابعها بعد الثورة .

١ - فى العصور القديمة والوسطى :

كان المصريون القدماء يلحون على أولادهم بأن يهتموا بتعليم الكتابة حتى يتجنبوا الأعمال الحرفية والمهن اليدوية ، وهذا اتجاه وثيق الصلة بالنظام الطبقي الذى كان سائدا ، ولقد كان تعليم الكتابة وقتئذ أمرا عسيرا وخاصة لبعد مراكز التعليم عن صميم الريف مما عاق الكثيرين عنها ، ولذلك اضطر كثير من الآباء الى تعليم أبنائهم مهنا عملية كالزراعة والصناعة والتجارة . وأنه رغم الظروف السياسية والمحن الاقتصادية التى عانت منها البلاد طوال القرون الوسطى فان خصائص صناعاتها وفنونها ظلت كامنة فى وجدان المصريين ينقلها الآباء الى الأبناء ، وساعد على بقائها واستمرارها ما ساد مصر خلال تلك القرون من نظام حرفى يسمى بنظام الطوائف ، الذى حفظ تقاليد الصناعة ومستواها ، وبالرغم من توفر عوامل حفظ الصناعة واتقانها فان هذا النظام التعليمى جعلها تتجمد ولا تتطور ، ومن هنا فقد آذنت نهايتها عند ظهور الصناعات الحديثة بآلاتها التى جاءت مصر مع الحملة الفرنسية عام ١٧٩٨ ، ثم فى أيام محمد على منذ النصف الأول من القرن التاسع عشر .

٢ - فى مصر الحديثة حتى نهاية القرن التاسع عشر :

أما فى عهد محمد على وما بعده ، فبعد ما انشئت المدارس الصناعية وكانت أهمها مدرسة العمليات والمدرسة البحرية الصناعية بتوجيه الرواد التربويين الذين ظهروا فى هذه الفترة وفى مقدمتهم رفاعة الطهطاوى جاء خلفه عباس الأول وألغى معظم هذه المدارس وشنت رجال التعليم ومنهم رفاعة ، وجاء بعد ذلك سعيد وكان مبدؤه أن الأمة الجاهلة أسلس قيادا من الأمة المتعلمة فألغى المدرسة نهائيا ، ثم أعيدت مرة أخرى بعد انتهاء عهده ،

وأنشئت فصول التلمذة الصناعية ملحقة بمصانع الحكومة ببولاق ، حتى جاء الاحتلال الانجليزى فكان أن سد المنافذ أمام المصريين للتقدم فى ميدان التعليم ، وعمل على نشر الفرية القائلة بأن مصر بلد زراعى لا تتوفر فيه مقومات الصناعة الى غير ذلك من الأساليب التى جعلت التعليم الصناعى فى ظل الاحتلال مقيدا وعاجزا ، ولكن على الرغم من قبضة الاحتلال ومحاولاته فى تعويق هذا التعليم فإن بداية القرن العشرين شاهدت نموه المتزايد

٣ - منذ بداية القرن العشرين حتى ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ :

وبالنسبة للتعليم الصناعى فى هذه الفترة ، فقد عرض الكتاب لحركة انشاء المدارس الصناعية منذ أن تطورت مدرسة العمليات بأضافة قسم جديد بها سنة ١٩١٠ للفنون والحرف الصناعية حتى أصبحت تعرف فى ذلك الوقت بمدرسة الفنون والصنایع الخديوية ، وما تلى ذلك من توسع فى انشاء المدارس الصناعية وانشاء ادارة خاصة بالتعليم الزراعى والصناعى والتجارى ولقد كان للثورة الشعبية عام ١٩١٩ فضل الاتجاه نحو الاستقلال الاقتصادى وانشاء بنك مصر الذى أصبحت شركاته ومصانعها مدارس ومعاهد لتعليم المصريين ممارسة الشئون المالية والاقتصادية وأدارة المصانع والتدريب الصناعى فى مختلف نواحيه .

ولقد كان طبيعيا بعد حصول مصر على بعض استقلالها عام ١٩٢٣ أن ينمو عدد المدارس الصناعية وتتعدل خططها وتنوع مراتبها

٤ - بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ :

لقد كانت الثورة ايذانا بتطور جديد فى هذا النوع من التعليم وفى التدريب المهنى لمواجهة احتياجات المشروعات الصناعية بمختلف المجالات فى خطط التنمية الاقتصادية التى تهدف الى مضاعفة الدخل القومى للبلاد . ولذلك صدر قانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ بتنظيم التعليم الصناعى الى ٤ مراحل .



(الطالب فى التعليم الصناعى) :

● وأنفرد الفصل الخامس من الكتاب بدراسة حول الطالب فى التعليم الصناعى وتتضمن الأمور الآتية :

١ - خصائص نمو طالب المدرسة :

- الخصائص البيولوجية ودور المدرسة فى التوجيه الصحى .
- الخصائص العقلية ودور المدرسة فى توجيه قدرات الطالب .
- الخصائص النفسية ودور المدرسة فى توجيه المراهق نفسيا ، ودورها فى التوجيه الاجتماعى .

٢ - مشكلات الطالب :

أ - مشكلات شخصية ويدخل فيها ما يأتي : -
- نظرة المجتمع الى التعليم الصناعى وقد ساق الكتاب مثالين للتدليل على أن هذه النظرة ليست كما ينبغي ، والحقيقة ان نظرة المجتمع تغيرت كلية من هذه الناحية وبدأ الاقبال شديدا على مدارس التعليم الصناعى وبخاصة الأقسام الميكانيكية نظرا للوعى التصنيعى وبفضل تغلغل الروح الاشتراكية فى نفوس المواطنين ، ومن هنا قد لا يثير هذا الموضوع مشكلة بالنسبة للشباب ، وانما المشكلة الحقيقية تكمن فى توزيع الطلاب على غير رغبتهم التى تتفق مع ميولهم واستعداداتهم .

- انخفاض المستوى المعيشى والاجتماعى للطلاب ، وهذا فى رأى لا يشكل سببا لعدم انسجام الطالب باعتباره مشكلة عامة من مشكلات المدرسة الصناعية ، لأن المدرسة فى الوقت الحاضر تضم بين جنباتها عينات متباينة من الطلاب ومستويات مختلفة بسبب شرط مجموع الدرجات ولم تعد مقصورة على محدودى الدخل

- المستقبل المحدود للتخرجين ، واذا كان ذلك مشكلة بالنسبة لطلاب المدارس الصناعية كما يرى المؤلفان ، فلماذا لا يكون مشكلة أيضا بالنسبة لخريجي مدارس الزراعة والتجارة ودور المعلمين العامة الذين يتقاضون نفس المرتبات ، غاية الأمر أن جميع هذه الفئات يجب افساح المجال لها ميسرا لتلقى دراسات أعلى ترفع من مستواهم وتؤدى الى زيادة دخولهم .

ب - مشكلات مدرسية ويدخل فيها ما يأتى :

- نوع المدرس واتجاهات المعاملة فى المدرسة ، وينصب الحديث عن هذا الموضوع على قصور فى اعداد المدرس والاشراف عليه داخليا ، ويمكن علاج هذه الحالة ذات الأهمية البالغة بالآتى :

- أ - تنظيم دراسات تربوية وتثقيفية للمعلمين وفي شئون التعامل والاتصال .
- ب - تنظيم اشراف رؤساء الأقسام بالمدارس على التعليم داخل الورش .
- طرق التعليم وتأثيرها بازدهام الفصول ونقص الآلات وقلة الأجهزة .
- وسائل التوجيه والتقويم المتبعة .

٣ - المعلم فى التعليم الصناعى :

● **وجاء الفصل السادس** محاولة لبيان المهام والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم كموجه تربوى وموجه قومى وكقائد فكر ورائد اجتماعى ولذلك يرى المؤلفان أن تتوفر فيه الصفات الآتية :
- الوعى بالأبعاد الجديدة للمجتمع .

- محبته لتلاميذه واستعداده للعمل والارتقاء بهم .
- قدرته على متابعة تطور مادته العلمية والاضافة اليها بما يتناسب مع التقدم التكنولوجى .
- تعاونه مع زملائه واستعداده للعمل بطريقة جماعية .

مشكلات المعلم فى التعليم الصناعى وتنقسم الى ثلاثة أنواع هى :

أ - مشكلات شخصية وقد خصت فى الآتى :

- نظرة المجتمع الخاطئة للتعليم الصناعى حيث لا تزال ظالمة ، وصغر مرتبات العاملين به ، (وقد سبق التعليق على هذا رأى عند الحديث عن الطالب ومشكلاته) .

- قلة فرص الترقية : وهذا دون شك لا يكون الا بالنسبة للمدرس الحامل وليس مشكلة عامة ، لأن الوزارة أعدت دراسات لتأهيل المدرسين العميلين والعلميين منذ سنوات وكثير منهم يتهرب من الالتحاق بها مع أنها تهيب لهم أوضاعا أفضل وتؤدى الى تحسن فى الأداء وفى التقديرات التى تعتبر أساسا لكل ترقية فى الوقت الحاضر ...

ب - مشكلات مهنية :

أما المشكلات المهنية فيقول المؤلفان أن منها الارهاق بالعمل بسبب زيادة النصاب ، والصراع الطائفى بين العاملين ، وتمسك التفتيش بحرفية المناهج والتمارين والتربص بالخطأ ، وعدم توفر الحوافز ، وعدم وجود الفرصة لمتابعة النمو المهنى .

وبالنسبة لكل هذه المشكلات كم كان يكون مفيدا أن يعالجها الكتاب باقتراح الحلول العملية اللازمة فى حدود الامكانيات الحالية حتى يأخذ بيد القارئ الى أبواب متفتحة للدراسة والاستنتاج ، أما بالنسبة لمتابعة النمو المهنى ففرصة واسعة فى برامج التأهيل والتدريب التى تعدها الادارات المركزية أو التى تنظمها المناطق التعليمية محليا ، غاية الأمر أنها تحتاج الى متابعة مستمرة .

ويتحدث الكتاب عن سياسة ذات أربعة أركان يجب أن تلتزم بها الدولة ازاء معلم المدرسة الصناعية وهى :

- ١ - اختيار المعلم على أساس علمى وخلقى واجتماعى .
- ٢ - ان يتم اعداده على قاعدة ثقافية عريضة خلال خطة مدروسة .
- ٣ - متابعته بالدراسات التجديدية وبرامج التدريب .
- ٤ - التشجيع والمكافأة بوضع الحوافز واتاحة الفرص للدراسات العالية والترقية .



(التخطيط للتعليم الصناعى) :

● واختتم الكتاب بالفصل السابع عن التخطيط للتعليم الصناعى ، وفى رأى المؤلفين أن التحليل الذى قدمناه فى الفصول السابقة لا يكتمل الا بمحاولة رسم صورة مستقبلية لهذا التعليم تستمد خطوطها وأبعادها من أوضاع الحاضر وآمال المستقبل ويحددان أسس هذا التخطيط فى الآتى :

- ١ - أن تلتقى جهود كافة المؤسسات القائمة بالتعليم والتدريب الفنى ، ويتكامل مع تخطيط أنواع التعليم الأخرى .
- ٢ - أن يكون عملية مستمرة تستهدف استمرار التطوير لمواجهة أهداف الخطة والتقدم التكنولوجى .
- ٣ - أن يرتبط التخطيط بالواقع وظروفه وامكاناته .
- ٤ - التنسيق بين كافة الأجهزة والمؤسسات المسؤولة عن خدمة التعليم الصناعى لتوفير القوى العاملة اللازمة .

وكم كان جميلا حينما عرض المؤلفان خطوطا بناءة لعملية التقويم فى تعليمنا الصناعى والمهنى ، ومن أهمها ما يأتى :

- أن تتنوع أساليب التقويم .
- أن يشترك فى التقويم والامتحانات رجال الصناعة فى التخصصات المختلفة .
- أن تستمر العملية الى ما بعد التخرج ، وذلك بإبتكار كيفية تتبع الخريجين ويتطلب ذلك توثيق الصلة بين التعليم الصناعى والشركات والمؤسسات الصناعية .
- توحيد المستويات العلمية والمهارية لكل مهنة أو تخصص ، ثم وضع حد أدنى لهذه المستويات .
- ... والحقيقة أن هذا الكتاب لا غنى عنه لكل راغب فى التعرف على التعليم الصناعى وأهميته البالغة فى عصرنا الحالى .

أخبار الرابطة

■ قابل أعضاء مجلس إدارة الرابطة السيد الدكتور محمد حلمي مراد وزير التربية والتعليم يوم ١٩٦٨/٣/٣١ لتحية سيادته ، وتقدموا بمذكرات وافية ، وبرنامج شامل برأى الرابطة في الشئون التعليمية وأوضاع المعلمين. وتفضل سيادة الوزير بالتعليق عليها - بصفة مبدئية - وأرجأ تفصيل مناقشتها الى موعد سيحدده قبل نهاية ابريل ١٩٦٨ بمقر الرابطة .

■ قام بعض أعضاء مجلس إدارة الرابطة - في النصف الأول من أبريل ١٩٦٨ - بزيارات للسادة الأساتذة عمداء وعميدات معاهد وكليات التربية (بالقاهرة) : للتشاور والبحث في مشاركتهم بالرأى والتخطيط للاحتفال بالعيد الفضى للرابطة المقرر الاحتفال به في ختام شهر يونية ١٩٦٨

■ قامت الرابطة برحلة علمية الى وادى النطرون : في يوم الجمعة ١٩٦٨/٤/١٢ .

■ التقى أعضاء مجلس إدارة الرابطة - في مساء ١٩٦٨/٤/١٦ - مع جمعية محبى الفنون الجميله في ندوة مشتركة عن الفن والتربية بنادى الجمعية بدعوة من مجلس ادارتها ، وذلك ردا على اللقاء الذى تم من قبل بنادى الرابطة : توثيقا بين الرابطة والهيئات الفنية والعلميه

■ نظمت الرابطة ندوة قومية لمدارسه بيان ٣٠ مارس : في مساء الخميس ١٩٦٨/٤/١٨ . واشترك في توجيه الحديث كل من : السيد الاستاذ محمد سليمان شعلان وكيل وزارة التربية والتعليم، والسيد الاستاذ صلاح عبدالمعطي أمين المكتب التنفيذى للاتحاد الاشتراكي : قسم قصر النيل .

■ يقوم السادة الزملاء أعضاء الرابطة بالنصورة بتنفيذ مشروع تقوية طلاب الثانوية العامة بالدقهلية : بمجهودهم الذاتى تحقيقا للمسئولية التربوية التى يلتزم بها أعضاء الرابطة وفاء للمجتمع

HOMEROOM.
By
Miss Fátma Hamza

The author of this paper points out that homeroom can be the best place for guidance and counseling in the school, and shows how it can help the student develop leadership qualities and discover his interests, abilities and skills through the program it offers.

Miss Hamza then gives a detailed account of the homeroom period : its length, its order in the school schedule, the way business is conducted during it as well as the qualifications of a successful homeroom sponsor.



**STUDENT' ATTAINMENT IN SCIENCE IN THE
PRIMARY SCHOOL
A Comparative Study**

By
Dr. Mohammed Abdel Aziz Eid Affify

This is a survey of the writer's doctoral dissertation presented to the University of Oregon, U.S.A. in 1967. Dr. Affify compares the standard of attainment in the study of science between two random samples of primary school students in U.S.A. and U.A.R.

The author shows that students in U.S.A. excel their colleagues in U.A.R. in such attainment. The paper concludes by giving a number of suggestions that aim at raising the standard of attainment in U.A.R. schools.

:

THE PROBLEM OF PRIVATE LESSONS

By

Nagyullah Hamed El-Tantawi

The author considers private lessons a healthy social phenomenon of today's Egyptian society. The paper is divided into four parts. The first part deals with the causes of the problem, the second gives the statistics of private lessons in the different subjects taught in the schools. In the third part the author discusses the different effects of this social phenomenon on the student, the teacher, and the school system. The last part of the paper makes it clear that private lessons cannot be got rid of at this stage of our social development.



ON THE WAY TOWARDS FINDING OUT THE TRUTH OF MENTAL MAKE-UP

By

Mohamed Yehya El-Aguizy

The author refers to a seminar that was held to discuss the structure of the intellect and says that the proceedings of that seminar have been published as papers in 1956, and 1957, and 1959.

The present paper deals with the structure of the intellect as given by Guilford — one of the participants in the seminar. Guilford gives three principles upon which he builds his theoretical model for the complete structure of human intellect. The three principles are :

- 1) The basic kind of process of structure.
- 2) The kind of material or content.
- 3) The kind of product.

The paper also draws a comparison between Guilford's model and that of Mendeléeff.

ACTION RESEARCH AND IN-SERVICE EDUCATION

By

Dr. Hassan El-Fiky

After giving a definition of action research, the author says that it has been widely recognized in the last fifteen years as a program of in-service education and that it has contributed much to the professional growth of teachers.

The first part of this paper deals with the development of the scientific movement in education. In the second part the author discusses the pros and cons of action research and its value to in-service education. In the last part, the importance of action research in the professional growth of Egyptian teachers is explained and some recommendations are forwarded.



OBSTACLES TO HIGH QUALITY IN PRIMARY EDUCATION

By

Mrs. Soad Mohammed Mahmoud

After a short introduction to the topic, the author says that the low standard of teaching in the primary school in the U.A.R. can be attributed to six causes. Mrs. Soad considers these as the main obstacles that prevent raising teaching quality in this type of school. The obstacles, the author says, are the feeling of inferiority attached to primary school teachers, their low salaries, over-crowded classrooms, the two-shift system of learning in these schools, population explosion, and the concept of applied education in this country.



SKILLS, AND FACTS

By

Dr. William Obeid

This paper challenges the present, native outlook to the teaching of Mathematics in our U.A.R. schools. The author advocates the modern point of view that emphasizes conceptual learning based on understanding rather than on mere attainment of facts and skills of the four operations.

To prove his point, the author refers to a rather "extreme" program suggested by a Cambridge Report on School Mathematics for Children from K-6.

EDUCATIONAL SERVICE and Raising the Standard of Performance

By

Aziz Mohammed Habeeb

The writer discusses some of the steps taken in order to achieve this objective. This is followed by inquiring whether Educational Service Departments are doing this work properly. The author then deals with the problems of educational service and gives examples of these such as school magazines libraries, teaching aids, examinations and in-service training. Mr. Habeeb also gives other examples of pioneering experimentation in this field — experimentation that aims at raising the standard of performance.

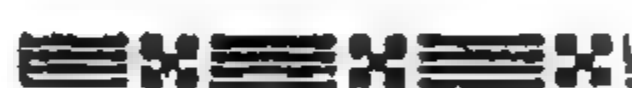


PLANNING IN EDUCATION

By

Dr. Ibrahim Esmat Metawe'

The paper starts by a discussion of the concept of planning and shows the inevitability of educational planning in our Arab society. The author then enumerates and discusses the objectives of educational planning in our society. It is also made clear that our educational policy must be in harmony with our planning for economic and social development and what they require of human power, educational standard and material resources. Educational planning, the author says, must have for its aim the development of the good Arab citizen.



PREPARATORY SCHOOL ENGLISH EXAMINATIONS IN THE LIGHT OF THE AURAL-ORAL APPROACH

By

Dr. Hanna Morcos

The author makes the point that the aural-oral approach is not strictly followed or applied in teaching in the preparatory schools because of a number of reasons which are enumerated. The main cause of this state of affairs is the type of examinations administered in the preparatory stage.

The author, however, is hopeful and thinks that the aural-oral approach will be used in teaching only if we change our rigid, graphically oriented examinations. The present examinations are analysed, criticized and ways of testing according to the aural-oral approach are explained.

JOURNAL OF EDUCATION

**ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION**

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, U.A.R.

Tel. 70686.

Editor :

AZIZ Moh. HABIB

Secretary : Dr. Hussein S. Koura

-
- All Rights Reserved for the Association.
 - Publishes Essays & Research Dealing with Education.
 - Materials For Publications would be addressed to the Editor.
 - Annual Subscription as Follows :

P.T. 84 : The Journal & membership.

P.T. 60 : The Journal.

P.T. 40 : Students.

P.T. 75 : Abroad.

Issued Quarterly : November — January — March — May.

JOURNAL OF EDUCATION

4th Issue

May 1968

Year XX

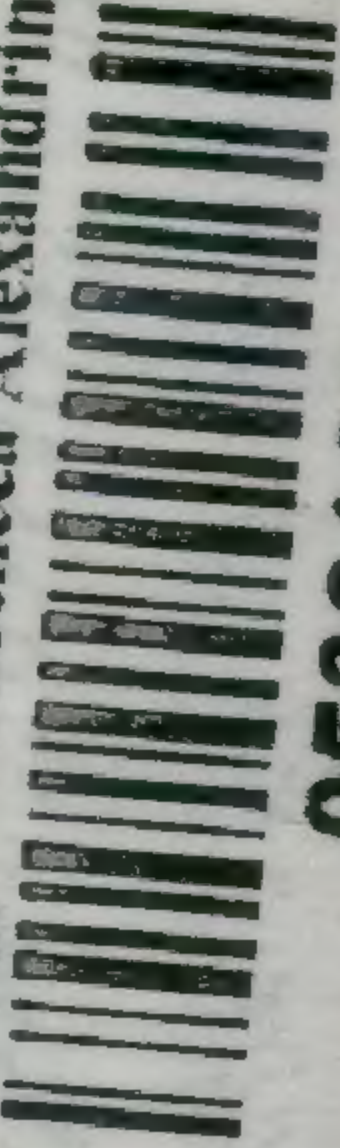
CONTENTS

- Educational Service and Raising The stanrad of Performance: Aziz Moh. Habib.
- Planning of Education: Dr. Ibrahim Metawé.
- Prep. School English Exam, In the Light of the Aural-Oral Approach: Dr. Hanna Morcos
- Action Research and In-Service—Education: Dr. Hassan El-Fiky
- Obstacles To High Quality In Primary Education: Mrs. Soad Moh. Mahmoud.
- Skills And Facts: Dr. William Obeld
- The Problem of Priyate Lessons: Nagyullah Hamed
- On the way Towards Finding out The Truth of Mental Make Up: Moh. Yehia El-Aguizy
- Home-Room: Miss Fatma Hamza
- Student Attainment In Science, In the Primary School: A Comparative Study: Dr. Moh. Abdel-Aziz Affify.
- New Books:
- Information About the Association.
- Summârie of the Articles.

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.



Bibliotheca Alexandrina



0536162